



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JOÃO MANOEL NASCIMENTO DOS SANTOS

SER PIBID EM GEOGRAFIA DA UFBA:
DA POLÍTICA PÚBLICA ÀS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

SALVADOR

2022

João Manoel Nascimento dos Santos

**SER PIBID EM GEOGRAFIA DA UFBA:
DA POLÍTICA PÚBLICA ÀS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Grace Bungenstab Alves

Linha de pesquisa: Estudos Ambientais

SALVADOR

2022

Autorizo reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária de Ciências e Tecnologias Prof. Omar Catunda, SIBI - UFBA.

S237 Santos, João Manoel Nascimento dos
Ser PIBID em Geografia da UFBA: da política pública às experiências formativas/ João Manoel Nascimento dos Santos. – Salvador, 2022.
151 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Grace Bungenstab Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, 2022.

1. Geografia. 2. Educação. 3. PIBID. I. Alves, Grace Bungenstab. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.
CDU 911

TERMO DE APROVAÇÃO

BANCA DE DEFESA - DISSERTAÇÃO

**SER PIBID EM GEOGRAFIA DA UFBA: DA POLÍTICA PÚBLICA ÀS
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

JOÃO MANOEL NASCIMENTO DOS SANTOS



Dr^a. Grace Bungenstab Alves (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Dr^a. Roselane Zordan Costella
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Dr^a. Mariana Martins de Meireles
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Aprovada em Sessão Pública de 05 de agosto de 2022

*Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo que nós tem é isso, uns aos outros*

Principia (Emicida, Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira e Pastoras do Rosário)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Izanete e Grimaldo, pelo suporte que me possibilitou a conclusão deste mestrado e apoio ao longo da vida.

A minha orientadora, Grace, pelo companheirismo no mestrado e graduação, por sua confiança em meu trabalho e potencial, pelo respeito mútuo e disponibilidade.

Ao grupo de pesquisa da relação natureza-sociedade: Colapso. Aos diálogos cruzados com outras perspectivas, em horizontalidade nas construções intelectuais e afetivas. Paulo Zangalli e colegas que fizeram contribuições fundamentais ao desenvolvimento com qualidade do trabalho escrito e minha formação. Minha admiração ao que construímos no IGEO/UFBA

Ao PIBID, fundamental na caminhada até aqui, aos docentes que ocuparam a coordenação de área e supervisão, em especial, a professora Francisca Edilma Ferreira Nunes e colegas do Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior.

Amigas, amigos e colegas em suas mais diversas trocas: com Izis Santiago, Jilvana Ferreira e Aline Nascimento, e o vigília Geografia (Deise Lima, Débora Cavalcante e George Gonçalves) pelos debates sobre educação, Geografia, escrita acadêmica. Ao carinho, atenção e cuidado de vocês, que foram fundamentais para meu equilíbrio emocional durante a pandemia, e ensinamentos para a dissertação e a vida.

Ao tempo e sugestões de Naiara Chierici para construção do texto final.

A Eric Guilherme e Bia pela disponibilidade das experiências, e confiança.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia pela oportunidade, e a secretária Joseane pela disponibilidade.

As professoras Roselane Costella e Mariana Meireles pela dedicação e tratamento minucioso com estes escritos, desde a qualificação.

Todas as pessoas que não tenham sido nominadas, mas que contribuíram de algum modo.

A bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007, ainda em fase experimental, mais tarde foi expandido e se consolidou enquanto uma política pública federal de formação inicial docente, voltado as diversas áreas do saber. A estrutura do programa articula universidade e escola básica com foco na valorização e incentivo da licenciatura, contribuindo com a práxis no processo formativo, e oportunizando perspectivas distintas de universidade, escola básica, espaço e do sujeito sobre si. Embora demonstre grande sucesso neste processo, o programa tem sido alvo constante de ataques e processos de “modernização”, ainda pouco discutidos e avaliados. Nosso objetivo foi investigar os atravessamentos do programa, no contexto das licenciaturas enquanto política pública e sua dimensão formativa para cada sujeito, a partir dos questionamentos sobre qual o papel e a importância que o PIBID tem nos contextos da formação de professores e nas subjetividades dos sujeitos? Como as modificações impostas ao programa têm afetado seu desenvolvimento? Na tentativa de respondê-las, buscamos os impactos do PIBID no campo da formação docente e na constituição de experiências formativas de ex-bolsistas do subprojeto Geografia. Através de uma abordagem dialética, iniciamos com a realização de uma pesquisa documental (re)significando politicamente a trajetória do PIBID, analisando, discutindo e comparando os editais 61/2013 e 07/2018, e relatórios de estudantes do subprojeto Geografia do PIBID-UFBA, também compreendidos neste período, buscando identificar impactos e mudanças na transição dos processos de “modernização”. Com a análise compreensiva-interpretativa nos aproximamos dos sentidos e significados das experiências formativas de ex-bolsistas no subprojeto Geografia do PIBID-UFBA para tornar-se/ser docente, utilizando da abordagem de experiência do método (auto)biográfico, com narrativas. Através do cruzamento das abordagens evidenciamos as potencialidades e limitações do PIBID. Ao longo da pesquisa, identificamos que a “modernização” realizada em 2017 representou um alinhamento do programa com a reforma empresarial da educação vigente em nosso país. Os relatórios de bolsista de iniciação à docência não apresentam grandes rupturas ou discontinuidades, e corroboram a racionalidade dominante no programa, com ênfase na prática em ambos os editais. Observamos, com ex-bolsistas, experiências formativas que se cruzam em nossas subjetividades, com narrativas que evidenciam regularidades, irregularidades, e o surpreendente ao inesperado, no PIBID e na vida como um todo. Concluímos que as múltiplas dimensões evidenciam que nós e o PIBID estamos em formação, no constante vir a ser. Devemos lutar por modificações futuras que concretizem no PIBID os sonhos políticos da nossa classe profissional, e contribuam para processos transformadores mais profundos em cada sujeito que o constrói, e conseqüente na sociedade que nos integra.

Palavras-chave: Política Pública Educacional; Reforma Empresarial da Educação; PIBID-Geografia; Formação Docente; Narrativas.

ABSTRACT

Institutional Program for Scholarships for Beginner Teachers in Brazil (PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) was created in 2007 as an experimental phase. It was later expanded and consolidated as a federal public policy for initial teacher training, including various areas of knowledge. The program's structure articulates university and elementary school with a focus on valuing and encouraging the degree, contributing to the praxis in the training process, and providing opportunities for different perspectives of university, elementary school, space, and their self. Although it demonstrates significant success in this process, the program has been a constant target of attacks and modernization processes of education, still little discussed and evaluated. Our goal was to investigate the PIBID as a public policy and formative dimension for each subject and their crossings. From the questions about the program's role and importance for teacher training and the person subjectivities? How have the modifications imposed on the program affected its development? To answer them, we looked for the impacts of PIBID on teacher training and the formation of formative experiences of ex-scholarship holders of the Geography subproject. Through a dialectical approach, we started with documental research (re)signifying politically the trajectory of PIBID, analyzing, discussing, and comparing public notices 61/2013 and 07/2018, and student reports from the subproject Geografia do PIBID-UFBA, also included in this period, seeking to identify impacts and changes in the transition of the modernization processes. With the comprehensive-interpretative analysis, we approach the senses and meanings of the formative experiences of ex-scholarship holders in the subproject Geography of PIBID-UFBA to become/be a teacher, using the experience approach of the (auto)biographical method with narratives. Through crossing procedures, we highlight the potential and limitations of PIBID. Throughout the research, we identified that the modernization carried out in 2017 represented an alignment of the program with the liberal education reform in our country. The analysis of the reports of teaching initiation scholarship did not show significant ruptures or discontinuities, demonstrating the dominant rationality in the program, with an emphasis on practice in both calls for proposals. We observe, with former scholarship holders, formative experiences that intersect in our subjectivities, with narratives that show regularities, irregularities, and the surprising to the unexpected in PIBID and life as a whole. We conclude that the multiple dimensions show that we and PIBID are in formation, in the constant coming into being. We must fight for future changes that materialize in PIBID the political dreams of our professional class and contribute to deeper transformative processes in each subject that builds it and, consequently, in the society that integrates us.

Keywords: Public Educational Policy; Liberal Education Reform; PIBID Geography; Teacher Training; Narratives.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: A PESQUISA-FORMAÇÃO NO TORNAR-SE QUEM SE É.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	19
2.1 BREVE HISTÓRICO.....	22
2.1.1 Entre sacerdotes e leigos.....	22
2.1.2 A gestação do professor profissional?	24
2.1.3 Formação universitária ao docente secundário: “3 + 1” nas Faculdades de Filosofia.....	28
2.1.4 Dividir para conquistar, unir para precarizar	31
2.1.5 Nosso contexto, nossa pesquisa.....	35
2.2 CONCEITOS, CONTEXTOS E CAMINHOS	41
2.2.1 Experiência e formação	41
2.2.2 O Subprojeto Geografia/PIBID-UFBA	45
2.2.3 Narrativas pibidianas para desvelar o tornar-se/ser quem se é.....	50
3 METODOLOGIA.....	55
3.1 A Pesquisa documental.....	55
3.1.1 Editais CAPES 61/2013 e 07/2018.....	55
3.1.2 Relatório de Atividades de bolsistas.....	56
3.2 Narrativas pibidianas	58
3.2.1 Valores diferenciais no processo interpretativo-compreensivo.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	63
4.1 Os editais PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018	63
4.1.1 O projeto institucional e seus financiamentos	64
4.1.2 Caracterização de subprojetos e bolsistas.....	72
4.1.3 Modernização: um belo nome para o alinhamento com a reforma empresarial da educação.....	74
4.2 Os relatórios PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018.....	76

4.2.1 Os modos de ser PIBID em relatórios	86
4.3 Narrativas pibidianas	89
4.3.1 O encontro com a docência e o PIBID em Geografia	90
4.3.2 Ser PIBID, tornar-se docente e ensinar Geografia	103
4.3.3 Sentir-se estudante e sentir-se docente	128
4.3.4 Visões panorâmicas do PIBID: o que deixou, e o que poderia ter deixado	132
5 CONCLUSÃO.....	136
6 REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	148
Apêndice 1:.....	148
Apêndice 2:.....	149

PRÓLOGO: A PESQUISA-FORMAÇÃO NO TORNAR-SE QUEM SE É

Esta dissertação foi iniciada diversas vezes de maneiras distintas, em virtude dos itinerários definidos para sua concretização serem menores que aqueles ainda por definir. Incertezas e caminhos errantes que em grande medida mobilizaram leituras e escritas em seu processo de construção, agora expressas no presente texto encerrado pelas limitações do tempo institucional da pesquisa, mas aberto ao jogo das produções de conhecimento, da Geografia, e de cada sujeito participante.

A princípio, decidimos compartilhar inquietações e inseguranças que espreitaram (e espreitam) a nossa chegada até aqui, numa dissertação iniciada no ano de 2020, que, no entanto, refletem múltiplas (des)continuidades somente compreendidas em seu fluxo contínuo. Por este motivo, estes escritos são processo/produto do momento geo-histórico das insurgências de vozes outras, que contribuem ao questionamento do modo estabelecido como padrão de existir, contar, amar, fazer ciência, enfim, de viver.

Sua materialização em nossas vidas tenta e atenta irromper com a racionalidade técnica no entendimento da formação, e por isso, é também expressão de felicidade ao questionarmos o *modus operandi* de fazer ciência, e por conseguinte, de formar professore/as. Para tal, partimos do pressuposto que o privilégio da razão científica como forma de conhecimento é um juízo de valor apregoado frente seu caráter funcional, mas que não é explicativa de tudo e toda/os (SANTOS, 1988). Neste movimento, questionamos a separação entre sujeito e objeto, e por isso, nosso trabalho emergem enquanto expressão da existência de quem somos, numa relação imbricada, assumindo que conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 1988). Por esse motivo, ao propormos adentrar nas experiências formativas é imprescindível iniciarmos com a narrativa da chegada até aqui, no tornar-se quem se é.

Sou um homem Preto, de 23 anos, nascido e criado em Salvador no estado da Bahia, mais especificamente no loteamento Vila Mar, bairro de Nova Brasília na Estrada Velha do Aeroporto, onde ainda hoje resido. Neste lote, corria ruas adentro até os limites a época pouco habitados, e por mim percorria o sentimento de liberdade em meio as árvores e brincadeiras nas ruas de barro e baixadas, que nem de longe me soavam como negligências do Estado; eram apenas minhas aventuras e meios de diversão numa infância feliz.

Iniciei minha trajetória escolar em um pequeno estabelecimento privado de educação vizinho a nossa casa, o Centro Educacional Antonino Silva (CEAS), mas na pequena escola de

bairro permaneci pouco tempo, e logo meus pais me matricularam distante da nossa casa numa instituição “de classe média”, o Colégio Ponto Alto, no bairro São Rafael, onde conclui toda minha escolarização básica. Minha mãe, Izanete, naquele momento funcionária administrativa de uma grande empresa transportadora de Salvador, e meu pai, Grimaldo, policial militar, me proporcionaram uma infância e adolescência com dignidade, e sobretudo, possibilidades de acesso à educação bastante incomuns para garotos soteropolitanos pobres e Pretos. Neste sentido, a educação sempre me foi apresentada como o melhor caminho possível.

O primeiro a fazer curso superior em nossa família foi meu pai, que ingressou na Licenciatura em História da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) quando eu ainda possuía por volta de dois anos de idade, o que acredito ter sido um propulsor em sua ênfase nos meus estudos. Tão importante quanto, foram as lições de casa e histórias para dormir contadas por minha mãe, dona de uma paciência comentada, e que tanto me doou do seu precioso tempo. É como dizem na minha família, “como pobres, vocês [se referindo a nossa geração] tiveram tudo que podíamos dar”.

O Colégio Ponto Alto para além do ensino e atividades científico-culturais foi crucial ao me oportunizar encontros com a diversidade e a diferença que permitiram (re)descobrir minha identidade. Os contrastes entre minha pele escura e cabelo crespos, e de alguns/mas colegas que também a/os possuíam num ambiente majoritariamente de crianças/adolescentes brancos, extrapolavam características físicas, e implicavam em nossas vivências. São Rafael e Vila Mar eram (e são) distintos em cores, brincadeiras, vivências, amores e sabores, e contraditoriamente, refletem quem sou. Meu bairro era, e ainda é meu lugar, mas a lucidez me posiciona em meio a sua magia, a juventude sem perspectiva de trabalho e vida melhor, as drogas, o álcool, a violência do tráfico e da polícia, e por vezes, assassinatos. No São Rafael havia coleguismo, e amizades foram construídas no cotidiano da sala de aula, mas foi também onde vivi na pele racismo e a discriminação de classe, cada vez mais enxergando as desigualdades socioespaciais; talvez aqui, fora plantada a semente inicial da Geografia em minha vida.

Ainda nesse colégio conheci Vladimir, professor de Geografia com aulas sempre dinâmicas, inúmeras vezes narradas como histórias descontraídas e com leves pitadas de humor, e eu, prestes a concluir o Ensino Fundamental II já cogitando ser professor, queria que minhas próprias aulas fossem assim, encantadoras. Depois, no Ensino Médio, Sandra, uma professora de Biologia com personalidade forte e decidida que numa rodada de seminários em equipe como atividade avaliativa modificou minha autopercepção. Após as apresentações eram realizados

pequenos comentários coletivos e individuais, e na minha, lembro das orientações dela de que eu deveria trabalhar com a fala, pois havia conduzido bem os conteúdos abordados, com boa capacidade de articulação de ideias; foi a primeira vez que me percebi com estas capacidades, e as orientações se encaixavam perfeitamente na profissão de professor. Não se trata de um “dom”, apenas fui uma criança/adolescente que muito falava, como consequência, o aprimoramento; e Sandra me despertou para este potencial enquanto instrumento de trabalho.

As aulas de Vlad e Sandra foram exemplos, e tiveram lugar de fascínio em minha trajetória, mas o porquê da escolha da profissão perpassou estruturalmente meu encanto pelo saber, e o poder que ele nos fornece para interpretar o mundo, as pessoas e as coisas. Posteriormente compreendi esta relação como o diálogo entre as leituras das palavras com minhas leituras de mundo (FREIRE, 2001a), e a profissão docente a meu ver, possui saberes-fazer que também são poderes, de construir por meio destas relações pontes com o corpo estudantil para realizarem estas múltiplas leituras. Com esse intuito, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2014, e submeti meus resultados ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹ em 2015 para o curso de Biologia em primeira opção, uma vez que ainda acreditava que seu caráter “objetivo” com maior validade e status que as humanidades, ainda que fosse encantado por discussões sociais. Na segunda opção, a Geografia, fiquei mais bem colocado, e ainda que a lista de espera em Biologia fosse uma possibilidade, minha voz interior de pobre, Preto e LGBT me disse que não deveria jamais brincar com as oportunidades da vida; como o objetivo sempre foi à docência e a continuidade nos estudos era garantida, optei pela Geografia que também gostava.

Ingressei na Licenciatura em Geografia como uma grande conquista, dado que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) era um sonho, não somente pela “gratuidade”, mas a qualidade que atrai estudantes de escolas públicas e particulares para cursarem nível superior. A escolha pelo curso diurno ocorreu devido a distância entre minha casa e o bairro de Ondina, e sua materialização somente foi possível pela estabilidade familiar. Para além de acessar conhecimentos ditos técnicos, a universidade em todos os âmbitos de minha vida exerceu transformações, já que ainda sou eu, mas não o mesmo eu de antes. Não posso, em verdade ninguém pode, saber quais itinerâncias seriam realizadas se a escolha fosse persistir na

¹ O ENEM foi criado em 1998 com objetivo de avaliar o desempenho de estudantes secundaristas, mas a partir de 2004 foi transformado em meio de ingresso em instituições de ensino superior. Seu formato atual foi possível a partir de 2010 com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que através da submissão das notas obtidas no ENEM é possível concorrer as vagas no ensino superior público de todo o país.

Biologia, apenas sei que estava (e estou) feliz pela Geografia, mas nem tudo foram flores, nunca é.

Entre expectativas da almejada formação docente e realidades estruturalmente consolidadas no curso e na universidade, somos surpreendida/os com o direcionamento para formação em bacharelado e desenvolvimento das atividades de pesquisa, estando os cursos orientados pelo viés da racionalidade técnica. Foi cursando uma disciplina optativa (que geralmente são frequentadas por estudantes veterana/os) no segundo semestre da licenciatura, que em despreziosas “conversas de corredor” uma colega no componente curricular, Marília, me informou da existência de um programa focado na educação básica que poderia me interessar. Marília fez uma propaganda intensa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e foi apenas o tempo de abrir seleção para me tornar bolsista do PIBID-Geografia. Eu havia encontrado para a/os interessada/os na docência, o equivalente as tão almejadas bolsas de Iniciação Científica. Um frescor em meio ao direcionamento explícito da estrutura universitária para formação ao campo da pesquisa.

Na companhia constante de docentes da universidade, docentes da educação básica, colegas bolsistas e estudantes da escola, refletíamos educação, universidade, coletividade, e o formar/ser professor numa identidade individual-coletiva. Integrante do PIBID-Geografia a partir de setembro de 2016, permaneci como bolsista durante um ano e meio, desenvolvendo atividades no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior (CEGLJ), no bairro de Itapuã, em Salvador. Nossa supervisora, hoje uma amiga, a professora Francisca Edilma Ferreira Nunes em sua presença constante, forneceu total suporte nas atividades desenvolvidas e confiança em nossas propostas, numa horizontalidade compromissada com nossa formação e autonomia enquanto futura/os docentes.

Eu e outros colegas que ingressamos nos meses finais de 2016 produzimos uma renovação significativa no quadro de bolsistas do Lomanto Júnior, o que influenciou na escolha das atividades para 2017. Realizamos concomitantemente duas ações no primeiro semestre: a Inserção de Bolsistas, um processo gradativo de nossa inclusão no cotidiano das salas de aulas em turmas que iríamos trabalhar de forma supervisionada; e o Diagnóstico Escolar², um levantamento de informações socioeconômicas sobre o corpo estudantil bem como seus interesses em disciplinas, atividades, formatos de avaliação, dentre outros aspectos cotidianos

² Inicialmente a proposta abordaria o contexto da sala de aula e da disciplina Geografia, mas foi abarcada pela gestão da escola e ampliada para os demais aspectos citados.

da escola. Para o segundo semestre, produzimos um jogo de perguntas e respostas preestabelecidas voltado ao Ensino Médio chamado *Uma Viagem Geográfica*.

O ano de 2017 foi marcante pela nossa participação do início ao fim nas atividades do Lomanto, passando planejamento e sua realização, mas principalmente transformações das minhas perspectivas sobre a realização das atividades e do próprio programa. Após a Inserção e o Diagnóstico enquanto processos gradativos de nossa inclusão no colégio, e levantamento de informações acerca do corpo estudantil, o jogo didático foi a primeira criação integral enquanto equipe de bolsistas voltada aos estudantes da educação básica. Mas, somente certo tempo depois, eu e João Octávio, que fizemos parte desta construção, debatíamos sobre as limitações do formato de perguntas e respostas do jogo, discutíamos a manutenção da essência decorativa de informações disparatadas revestidas por uma cortina “lúdica e divertida”. Questionávamos as potências daquelas informações espaciais em suas possibilidades de estabelecer diálogos entre as leituras de mundo realizadas pelo corpo estudantil, e das palavras proposta em *Uma Viagem Geográfica*, e nos sentíamos incomodados pelo distanciamento entre nossas práticas e teorias.

Discutir a construção e usos do jogo com João Octávio evidenciou os limites das nossas realizações, e que talvez, a materialização das nossas atividades reproduzisse uma Geografia Escolar decorativa e enumerativa de informações, sem superarmos um saber-fazer que criticávamos. O jogo nos propiciou momentos de reflexão e análise do programa, tensionando romantizações, evidenciando potências e limites, de uma política pública que não se propõe a tudo resolver, que exerce papel complementar ao currículo, e não é estruturante nem universal nos cursos de formação, mas que nem por isso deixa(va) de ter impactos em minha formação. Foi também com João Octávio, a partir da análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2017 que escrevemos nosso primeiro artigo para publicação em evento, foi então que o “programa de docência” me demonstrou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na educação básica.

O diagnóstico havia dentre seus resultados apontado o interesse do corpo estudantil em atividades artísticas nas aulas, e no contexto da realização do jogo como plano de trabalho oficial do segundo semestre na/da escola, paralelamente estruturei com minha supervisora aulas de Geografia Urbana através das músicas dos MCs Racionais. Com Rap, discutimos desigualdades socioespaciais e raciais em Salvador, numa cidade que para Maria de Azevêdo Brandão (2002, p. 161) apresenta “[...] ilhas de bem estar trancadas a sete chaves frente ao medo

dos vizinhos e ao incômodo de quem não consegue evitar a visão quotidiana do espetáculo da pobreza”.

A empolgação era muita, a participação estudantil era alta, e a “galera do fundão” ao ouvir Racionais sorria como se a própria música lhes convidasse para as discussões; estávamos empolgada/os, tudo decorria bem, e me perguntava, por que não aderir músicas, e a própria arte como um todo, em futuras aulas de Geografia? O movimento decorrente deste processo era outro. Eu, Edilma e a turma debatíamos o espaço por nós construído e habitado, descobríamos coisas novas uns com/sobre a/os outra/os, e por isso (re)descobríamos nosso próprio ser, nas distintas realidades espaciais que emergiam ao som de “A vida é desafio”. O jogo e a música concretizavam no meu processo de se tornar docente reflexões críticas do exercício profissional, e no cotidiano de ser PIBID, o lúdico, a diversão, as oficinas e projetos faziam parte de um todo maior na complexidade do trabalho professoral. O planejamento, a preparação, os objetivos delimitados, o espaço físico e burocracias se materializavam na escola real, gradativamente suplantavam as ilusões, exigindo que enquanto futuro profissional da educação, soubesse onde estava e desejava chegar.

O intenso ano de 2017 guardava ainda toda resistência, manifestações e luta aos ataques do governo federal que recaíram sobre a formação docente. Naquele momento perdemos a batalha, mas não conto com tristeza, pois resistimos, fiz(emos) do programa território e lugar de experiências pessoais-profissionais onde amizades foram formadas, e novas perspectivas repercutiam no ser/fazer docente na luta política, no formar-se cidadão. Nosso desligamento forçado do PIBID ocorreu em fevereiro de 2018, com o encerramento do edital 61/2013, e mudanças nas regras do edital 07/2018 para a vinculação de novos bolsistas.

Desvinculado do programa passei a frequentar um grupo de estudos, se gestando de pesquisa, que uma das lideranças era exercida pela ex-coordenadora de área do PIBID-Geografia, a professora Grace Alves. Nos conhecíamos do PIBID, e foi sobre ele que estruturamos um projeto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com objetivo de mapear a localização das escolas parceiras do programa em Salvador, e assim caracterizar a amplitude e abrangência do PIBID-UFBA na cidade. Articulamos este mapeamento aos aspectos da vulnerabilidade social em Salvador, em complementaridade ao outro eixo de pesquisa existente no grupo, agora devidamente constituído de pesquisa: o COLAPSO – Natureza e Sociedade. Entre agosto de 2018 e julho de 2019, desenvolvemos o estudo que articulou PIBID e vulnerabilidade social, tendo como umas das principais

conclusões, a forte concentração de subprojetos da UFBA nas localidades menos vulneráveis de Salvador, e um “vazio do programa” em diversos bairros com vulnerabilidades elevadas.

Com graduação concluída ao final de 2019, as perguntas que formulamos no seio dos resultados da Iniciação Científica constituíram a principal vertente dos caminhos a serem seguidos no mestrado, e por isso, enxergo o presente trabalho iniciado oficialmente em 2020 como uma continuidade da trajetória iniciada em setembro de 2016. Estudar a Geografia como ciência de análise no planejamento do PIBID-UFBA, e sua articulação com escolas públicas de educação básica em Salvador, ganhou outros rumos. Eu e Grace conversamos sobre os destinos da pesquisa, e concordando em realizar algumas consideráveis modificações, ajustamos o foco do trabalho para atividades desenvolvidas no chão da escola, nos planejamentos e realizações das/os bolsistas, supervisora/es e coordenação.

Os projetos temáticos nos relatórios das atividades desenvolvidas e entrevistas com bolsistas e supervisores passaram a ser os principais parâmetros de nosso trabalho, que por meio da literatura especializada, discutiria concepções das Geografias realizadas e materializadas pelo subprojeto nas escolas. Entretanto, foi no movimento de revisão teórica que algumas leituras nos tocaram, em movimentos distintos que emergem nestas itinerâncias, nos conduzindo aos (des)caminhos da pesquisa, pois descobrimos uma perspectiva outra de formação, ou ainda, de pesquisa-formação, por meio da experiência. Movimento que nos conduz ao abandono da tentativa de apreender informações isoladas, purificadas dos sujeitos, mas sim, aceitar as leituras de mundo e das palavras com toda vida que as compõem.

Neste sentido, identificar com estudantes PIBID a compreensão dos elementos didático-pedagógicos do exercício profissional extrapola práticas, é compreender o movimento de vida-formação-profissão em temporalidades e espacialidades biográficas (PORTUGAL, 2019). Por isso, decidimos que os alicerces seriam as próprias vivências, os motivos da escolha pela licenciatura, a estadia no PIBID e (des)continuidades das representações docente, revelando os sentidos atribuídos ao programa (BERGAMASCHI e ALMEIDA, 2013).

Intentamos agregar este trabalho aos demais que propõem uma formação docente que supera a racionalidade técnica, mas também não a resume a prática, pois formação docente não constitui simples aplicação de metodologias. Valorizamos as construções e reconstruções de fundamentações teóricas e representações da docência, já que a licenciatura embora bastante significativa é mais um dos momentos no todo formativo maior, e tudo isso, sem simplificar os problemas do ensino e da escola, ao corpo docente (MENEZES e COSTELLA, 2019). Neste

movimento, que evidencia trajetórias, lhes apresento minhas próprias itinerâncias, inclusos os processos errantes, no movimento que desemboca em quem sou e no trabalho que realizamos, e por conseguinte, nas inquietações que movem esta pesquisa e os objetivos que nos orientam.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), objeto deste trabalho, é uma política pública de formação inicial docente do Ministério da Educação (MEC), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Alguns dos seus objetivos orientadores envolvem valorizar o magistério, aprimorar a qualidade da formação inicial, e impulsionar o protagonismo de professores da educação básica na formação dos futuros docentes. Estando todos estes elementos, circunscritos numa estrutura baseada na construção de relações orgânicas em indissociabilidade entre universidades e escolas de educação básica.

Nossas relações com o PIBID estão atravessadas por lutas políticas, manifestação e resistência, bem como, por dinâmicas nas escolas e salas de aula, no processo de ser e fazer Geografia em construção individual-coletiva. Compreendemos o PIBID neste trabalho enquanto um nó entre políticas educacionais e cotidianidade das experiências formativas de cada pessoa, e por isso estabelecemos como **inquietação/problema de pesquisa**, investigar: qual o papel e a importância que o PIBID tem nos contextos da formação de professores e nas subjetividades dos sujeitos? Nossa inquietação, longe de expressar dois direcionamentos distintos, está fundamentada no significativo potencial de complementaridade enriquecedoras da pesquisa-formação, visto que o foco na política educacional perpassa também o horizonte de valorização das singularidades dos sujeitos que constituíram, assimilam e reconhecem o PIBID em sua formação.

Esta inquietação se manifesta de forma sistematizada em nosso **Objetivo** de investigar os impactos do PIBID no campo da formação docente e na constituição de experiências formativas de ex-bolsistas em Geografia. Para tanto, optamos por analisar a trajetória do PIBID (re)significando politicamente os editais 61/2013 e 7/2018 em interlocução aos relatórios discentes e narrativas pibidianas; identificar quais impactos e mudanças a transição entre os editais causaram na construção e constituição nos relatórios de atividade de bolsistas e; compreender nas trajetórias de ex-bolsistas sentidos e significados atribuídos às experiências no subprojeto Geografia do PIBID-UFBA.

Tomamos os acontecimentos em seus contextos históricos considerando que a realidade é dinâmica, utilizamos uma abordagem dialética através da análise de documentos relacionados ao PIBID, que permitiu discutir e comparar os editais 61/2013 e 7/2018, e relatórios de trabalho do subprojeto Geografia do PIBID-UFBA compreendidos neste período. Processo que situa o

PIBID e licenciaturas (diurna e noturna) da UFBA nas disputas entre racionalidades formativas em suas relações mais amplas com os contextos da política educacional. Ao mesmo tempo, também compreendemos sentidos e significados atribuídos às experiências no subprojeto Geografia e nas trajetórias de ex-bolsistas para tornar-se/ser docente, utilizando da abordagem de experiência (ou biográfica) em narrativas que valorizam itinerâncias pessoais e profissionais dos sujeitos.

A nova configuração do programa, lançada em 2017, é apropriada neste trabalho a partir da situação atual que o Brasil vivencia, mas também tencionada aos movimentos históricos para além do ano de sua criação pela CAPES, posicionado entre consensos e dissensos no campo da formação docente. O estudo mais aprofundado da política pública, em suas relações multiescalares, constitui a contribuição deste trabalho, ao passo que analisamos os documentos sem nos restringir a sua dimensão normativa. Articulado com publicações já desenvolvidas sobre a transição imposta ao programa, nossos escritos propõem avançarmos quanto aos entendimentos sobre a modernização, e enfoca em ampliar perspectivas de construções possíveis sobre aquilo que o PIBID já é, bem como a política pública que um dia podemos vir a ser. Somado a isto, as narrativas trazem para a essência do debate, ângulos e perspectivas de sujeitos que experienciaram suas formações no PIBID, juntamente conosco, e validam a natureza implicada da construção científica que desejamos expressar.

Se este conjunto de elementos expressam algumas das mobilizações e anseios que se manifestam no trabalho, podemos ainda citar as inquietações no contexto do IGEO-UFBA, em nosso programa de pós-graduação, grupos e linhas de pesquisa, nos quais este trabalho se soma aos esforços que visam solidificar e centralizar produções sobre formação docente e ensino de Geografia neste Programa. Por isso, inclusive, as normativas oficiais do PIBID são apresentadas com as narrativas de colegas de profissão que realizaram seus processos formativos na licenciatura em Geografia da UFBA. Direcionamento que desejamos evidenciar nas lacunas entre Geografia e educação que necessitam ser postas em debate, e futuramente preenchidas no IGEO, considerando a posição que o PIBID ocupa, mas também do conjunto de temáticas concernentes à educação.

A pesquisa documental e a abordagem de experiência de maneira articulada, nos proporciona, conforme proposta de Coutinho (1991), um trabalho com dimensões distintas, que oportunizam abertura ao diferente, fomentando o desenvolvimento da nossa própria perspectiva do fazer científico, refutando respostas universais, e aceitando que cada perspectiva possui seus limites, numa tentativa de apreendermos o real com maior grau de refinamento.

Com este intuito, estruturamos esta dissertação em quatro grandes movimentos que expressam os caminhos tomados ao longo da construção da pesquisa:

Um capítulo de aprofundamento teórico no qual delineamos os cruzamentos entre política pública e experiências. Primeiramente composto por um breve histórico, que articula discursos da escassez docente e seus impactos na constituição e consolidação da profissão docente. A realização da Geografia Escolar no chão da sala de aula enquanto disciplina da educação básica. Bem como, o(s) pensamento(s) dominante(s) na formação docente em nosso país, em suas complementaridades e disputas na configuração das racionalidades formativas. Em sequência, apresentamos os conceitos de experiência e formação articulados ao contexto do subprojeto Geografia PIBID-UFBA, pondo em evidência o processo dialético que configuram as subjetividades, relatando em detalhes a estrutura e funcionamento do programa. Um jogo de estreitamentos e dilatações que permeia todo o trabalho, (re)significando politicamente a trajetória do PIBID e as trajetórias de vida de cada sujeito que o experienciou.

A metodologia detalhada aprofunda a pesquisa documental de modo sistematizado com editais e relatórios a partir da trajetória da política pública, articulada com o processo narrativo da abordagem de experiência, ancorada no método (auto)biográfico. Nos resultados e discussões, entrelaçamos editais, relatórios e narrativas à medida que realizamos um aprofundamento investigativo, ratificando a complementaridade entre documentos oficiais e experiências. Apresentamos limitações e fragilidades do programa em seus contextos de criação e desenvolvimento. Problemas identificados na atual configuração estabelecida a partir da modernização realizada no ano de 2017. Mas, sobretudo, são evidenciadas potencialidades, e apresentados direcionamentos aos caminhos futuros para seu fortalecimento.

Por último, as conclusões oriundas do processo investigativo, e as inconclusões dos novos caminhos que se abrem. Propostas de alteração que refletem as lutas históricas travadas por profissionais da educação, bem como, as narrativas que manifestam experiências em formação de ex-bolsistas do programa.

2.1 BREVE HISTÓRICO

Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.

(FREIRE, 2001b, p. 96)

Este capítulo constitui um breve histórico que articula o que denominamos de discursos da escassez docente, nas concepções/materializações de políticas e programas de formação; a Geografia Escolar, enquanto aquela realizada no chão da sala de aula; e, o(s) pensamento(s) dominante(s) na formação docente em nosso país. O objetivo foi contextualizar na realidade educacional vigente, os docentes de Geografia que ao serem condicionadas/os, também condicionaram os caminhos até nosso contexto. Como objeto e sujeitos de pesquisa, respectivamente temos: o PIBID no curso de Geografia da UFBA e ex-bolsistas do programa. Este capítulo não propõe uma investigação histórica da formação docente ou da Geografia enquanto disciplina escolar, mas um aprofundamento no objeto desta dissertação, o PIBID, enquanto política pública de formação docente, a partir da sua ressignificação política, extrapolando os contextos imediatos do presente.

2.1.1 Entre sacerdotes e leigos

A educação como qualquer outra prática social intercambia saberes entre gerações, e conforme cada organização social, distintas educações são produzidas (BRANDÃO, 1981). No território que hoje chamamos de Brasil, durante muito tempo ocupado somente por povos indígenas (RIBEIRO, 1995), existiam por toda parte transferências de saberes, e momentos dedicados apenas ao ensino eram incomuns (BRANDÃO, 1981). Os rumos desta história foram radicalmente transformados com a chegada dos europeus, e posterior vinda forçada de africanos (RIBEIRO, 1995), pois a colonização trazia consigo a cristandade missionária da catequese jesuítica, responsável pelo início da tarefa educativa no Brasil. Portugal, junto com a Espanha, respaldadas pela poderosa Igreja Católica, funcionavam como semeadoras da cristandade ao mundo num destino forjado por Deus para o homem branco construir uma igreja universal; o que de certo modo fornecia justificativa nobre para as perversidades da invasão colonial (RIBEIRO, 1995).

A Companhia de Jesus assentada sob comando de Manuel da Nóbrega era responsável pela cristianização dos povos indígenas (SAVIANI, 2005; ROCHA, 2010). O foco de Nóbrega

estava nas crianças, pois auxiliavam como intérpretes e doutrinavam seus pais e aldeia (FARIA, 2006). O rumo do processo era estabelecido pelo comando local, até que em 1599 foi criada a normatização geral, o *Ratio Studiorum*, que sistematizou a catequese e instrução indígena bem como, a educação dos filhos dos colonos, ambas marcadamente dogmáticas e contra pensamentos críticos (SAVIANI, 2005; FARIA, 2006; SILVA, 2012). Conservadora e repressiva para produzir uniformidade cultural no grupo colonizado, a educação propiciou dominação religiosa e política, e aos filhos da elite, era possível ingressar no sacerdócio ou se encaminhar para Europa e concluir os estudos na universidade (ROCHA, 2010).

Neste contexto, de processos educativos voltados a dominação, os conhecimentos geográficos eram apresentados nas aulas de gramática e não compunham disciplina escolar, os filhos dos colonos além da leitura e escrita, aprendiam Aritmética e Humanidades (Latim, Grego, Filosofia e Retórica) quais também continham conhecimentos geográficos diluídos (ROCHA, 2000; SILVA, 2012). Já neste período havia distinção entre Geografia dos professores e dos estados maiores, e os Jesuítas responsáveis pela produção de ambas estavam sempre atentos em diferenciar os destinos de cada uma delas (ROCHA, 2000). Os conhecimentos geográficos continuaram veiculados por meios indiretos, ao que Silva (2012) convencionou chamar de ensino implícito de Geografia, mesmo certo tempo após a saída dos jesuítas.

A saída da Companhia de Jesus ocorreu em 1759, mas não significou grandes transformações na educação nacional, à medida que a formação docente não se colocava como elemento central, não havia exigência de trabalho com fundamento pedagógico e, portanto, de formação para o magistério (SAVIANI, 2005; SILVA JR., 2016). A destruição do sistema de ensino jesuítico foi sucedida por disciplinas independentes sem plano sistemático de ensino, aulas régias (também conhecidas como aulas avulsas) da Reforma Pombalina, que poderiam ser proferidas por leigos e não apresentavam uma proposta sistematizada de ensino; aspectos considerados um retrocesso (VEIGA, 2004; SILVA, 2012). Gestados no seio dos movimentos crescentes de secularização do ensino e preocupação em atender a aristocracia portuguesa para a educação superior, após a corte estabelecer residência no Rio de Janeiro (ROCHA, 2010).

A instrução, que naquele momento possuía pouco valor e difusão na sociedade se encontrava distante das atividades produtivas de caráter rudimentar e escravista, e a escola, existia apenas enquanto preparo para homens pertencentes as famílias de posses (ROCHA, 2010). O século XIX, no entanto, passou a apresentar discussões sobre popularização com a educação dos menos favorecidos e formação de professores. A Revolução Francesa de 1789,

por meio dos princípios liberais e democráticos concebia a educação como um direito, e influenciou no descontentamento com a educação nacional existente, levando a defesa de uma instrução popular no Brasil através do ensino primário e gratuito das primeiras letras (PERES, 2010).

2.1.2 A gestação do professor profissional?

O Brasil independente (1822) se lançava em busca do desenvolvimento e progresso que perpassava pela educação secundária, tendo no Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, o maior expoente e instituição de referência nacional para o ensino em preparação ao curso superior, possível de ser realizado em terras brasileiras após as faculdades recém fundadas (MORAIS, 2016). O ensino das primeiras letras, constituído pela leitura, escrita, Aritmética básica e moral cristã, ocorria sobretudo nas casas das famílias ricas e de renda média, ou do professor prestador do serviço, numa educação voltada as elites com foco no ensino secundário e superior (ROCHA, 2010; MORAIS, 2016). Alfabetizar classes populares, por outro lado, beirava a omissão, ainda que a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos³ fosse garantida pela Constituição (1824) e, além disso, a Lei de 15 de outubro de 1827 determinasse a criação das escolas de primeiras letras nas áreas mais populosas do Império (ROCHA, 2010; MORAIS, 2016).

O desinteresse político no desenvolvimento de escolas era evidente na ausência e/ou precariedade de infraestrutura e materiais didáticos, além da carência de professores preparados para o exercício docente (PERES, 2010; MORAIS, 2016). Para tentar sanar esta escassez e institucionalizar a formação de professores no Brasil, propuseram as Escolas Normais (CAETANO e NEVES, 2009), lócus de aprendizagem das normas e técnicas para exercício profissional, e constituição de uma cultura de formação pedagógica (MARTINS, 2009). A problemática, no entanto, era mais ampla, não se restringindo apenas a criação de instituições de ensino para formar docentes. A baixa remuneração e desprestígio social do cargo produziam uma fraca demanda, e Escolas Normais comumente eram utilizadas como refúgio por quem não possuía interesse no serviço militar (PINTO, 2005), levando potenciais professores a serem “recrutados a laço” (ROCHA, 2010, p. 42).

³ Cabe lembrar que cidadania não contemplava negros, povos indígenas e mulheres (MORAIS, 2016). Sobre a educação das mulheres, é interessante observar que no período que Nóbrega esteve à frente da missão jesuítica fora relatado que povos indígenas não compreendiam motivos para crianças do sexo feminino não tivessem instrução, diferenciando as oportunidades entre sexos (ROCHA, 2010).

As Escolas Normais surgiram na década de 1830, tendo a província do Rio de Janeiro como pioneira e referência nacional (MARTINS, 2009). Estudar nestas instituições não exigia grandes requisitos intelectuais, apenas saber ler e escrever, e principalmente ter boa moral e conduta, essas sim cuidadosamente avaliadas já que futuros docentes iriam educar a juventude, difundindo nas camadas populares ordem e civilidade (MARTINS, 2009). A despreocupação com uma formação de qualidade para o trabalho pedagógico estava também evidente em seus currículos, que não possuíam didática e abordagens práticas (PINTO, 2005). Estabeleciam apenas que:

Além dos documentos formais como certidão de idade, que comprovasse a idade de 16 anos para rapazes e 15 para moças e a aprovação num exame de admissão que medisse a capacidade de leitura, escrita, noções de gramática e de aritmética, o candidato deveria apresentar um atestado de moralidade referendado pelo pároco ou padre local ou por duas pessoas conceituadas da corte (MARTINS, 2009, p. 180).

Formar professores caracterizavam os interesses em consolidar a soberania e a autonomia nacional, rompendo com as trevas coloniais de uma educação vinculada a religião, através da constituição do Estado Nacional num sistema de educação pública representando a hegemonia do Estado frente à Igreja (MARTINS, 2009). Como podemos observar, o papel dos normalistas responsáveis pela instrução primária e “condução da juventude” não significou boas condições de trabalho e sérias discussões sobre formação, o discurso da escassez docente teve como foco aspectos quantitativos, e não produziu uma análise radical que perpassava os motivos a baixa atratividade pela docência. Contexto que para além das condições físicas do trabalho, a própria maneira que a educação está organizada reproduziu as estruturas de uma sociedade cindida em classes e deliberadamente descuidou da educação dos mais pobres, tendo como parte integrante do processo, a precária formação e exercício das atividades docentes.

Neste intuito, o ingresso de interessados nas Escolas Normais era baixo e o número de formandos ainda menor, já que era possível exercer a profissão docente através da comprovação do domínio dos conhecimentos na área, sem necessariamente haver formação, e assim, qualquer pessoa poderia concorrer em iguais condições com os normalistas diplomados (PINTO, 2005). Somente na década de 1880 foi abolido o exercício docente sem formação normalista, e estabelecidas matérias de caráter científico nestas instituições, e ainda que não tenham constituído formação superior, as Escolas Normais avançaram enquanto responsáveis pela mudança na cultura educacional, com objetivo de não mais admitir professores sem formação (PINTO, 2005; MARTINS, 2009), além de iniciarem uma formação estruturada. Assim, surgiram os primeiros indícios da mentalidade na qual professores seriam responsáveis pela

construção de conhecimento das futuras gerações, mas Escolas Normais não constituíram avanços efetivos na educação popular.

Falta de apoio por parte das autoridades, desprestígio perante a sociedade, péssima remuneração e atuação extremamente deficiente na sala de aula, ou em algum outro espaço semelhante a um lugar direcionado para o ensino. Muitas vezes esse era o cotidiano dos homens “vocacionados” para instruir, alfabetizar e, mais do que isso, transmitir e ensinar os valores éticos e morais que poderiam desempenhar um papel importante na formação dos alunos (MORAIS, 2016, p. 134-135).

Ao final da monarquia o papel fundamental da mulher na educação da infância passa a ser propagado como uma dilatação da função materna já exercida no ambiente privado que solucionaria a carência docente, tão desprezada pelos homens frente aos baixos salários (PINTO, 2005). A progressiva ocupação das vagas por mulheres, articulando esferas pública e privada num trabalho mais materno que intelectual, logo, não profissional, refletia uma tentativa de continuar os estudos e alçar espaços públicos, além do casamento e do ambiente doméstico, levando-as a se submeterem as atividades rejeitadas pelos homens (CAETANO e NEVES, 2009). Processo que ainda hoje possui rebatimento no quantitativo elevado de professoras nas séries iniciais da educação básica, em contraposição ao maior contingente de homens no ensino universitário (CAETANO e NEVES, 2009). Segregação por gênero que desfavorece estruturalmente as mulheres abarcando a falta de reconhecimento e desprestígio social pelo trabalho desenvolvido, baixa perspectiva de progressão na carreira, e salários inferiores.

A implementação pelo Estado das escolas de primeiras letras exercia poucos impactos frente aos ínfimos contingentes populacionais com acesso ao letramento. Para além da moral e doutrina cristã o ensino primário direcionava seus esforços no ensino das quatro operações matemáticas, leitura e escrita, além da legislação e História nacionais que eram utilizadas como suporte na leitura, e a Geografia mantinha seu conteúdo diluído em outras disciplinas, como na educação jesuítica (SILVA, 2012). Já o ensino secundário, enquanto preparatório para o superior, antes com os jesuítas e depois com aulas régias, passou a ser compreendido efetivamente como uma formação para certificação de bacharéis em Letras pelo recém-criado Colégio Pedro II, “grau que dispensava seus estudantes de exames de admissão no ensino superior” (SILVA, 2012, p. 196).

Enquanto padrão e modelo nacional, o Colégio Pedro II significou a consolidação da disciplina de Geografia no currículo escolar (SILVA, 2012), ainda que seus ministrantes fossem oriundos de outras profissões, experientes ou em início de carreira esperando melhor colocação profissional, além dos autodidatas ou aqueles formados pelas Escolas Normais (ROCHA, 2000;

ALBUQUERQUE, 2014). Independentemente de quem a realizasse, o conhecimento clássico composto pela enumeração de elementos naturais e humanos dos liceus franceses se repetiam em terras brasileiras (RIBEIRO, 2011). Pois em termos gerais, o ingresso da Geografia no ensino básico é atribuído principalmente, as necessidades de constituição cidadã por meio da ideologia do nacionalismo patriótico (CAVALCANTI, 1998).

O Colégio Pedro II foi espelho para todo país estruturando um ensino secundário seriado, e distante da oferta educacional para amplas parcelas da população serviu a preparação dos filhos das classes dominantes aos cursos no ensino superior, desenhando os caminhos daqueles que conduziriam os rumos e a consolidação do país (SILVA, 2012). Neste colégio, História e Geografia eram realizadas como disciplina única que foi desmembrada em cátedras independentes a partir de 1850, e a Geografia enquanto disciplina escolar continuou a veicular conteúdos Clássicos⁴ de caráter duplo, descritivo e matemático, com conhecimentos físicos, econômicos e políticos dos recortes espaciais ensinados em anos separados, numa fragmentação que preocupava educadores e intelectuais que escreviam livros didáticos (SILVA, 2012; ALBUQUERQUE, 2014). Estes intelectuais expressavam inquietações quanto às metodologias utilizadas, realizavam críticas ao estilo de perguntas e respostas preestabelecidas (formato catecismo), aos modelos de ensino baseados na memorização, e estavam até preocupados em constituir uma Geografia mais brasileira (ALBUQUERQUE, 2014). Num cenário que muito se assemelha com as dificuldades enfrentadas ainda hoje no ensino de Geografia.

Mas aproximando-se da transição entre séculos é proclamada a Primeira República (1889-1930), que no âmbito educacional registrou diversas propostas de reformulações com problemas diversos, fossem quantidades excessivas de conteúdos as tornando inexecutáveis, conversão do ensino secundário em preparatório ao superior e esvaziado de sentido próprio, e até desoficialização do ensino, com frequência não obrigatória (PALMA FILHO, 2010a). Propostas que ocorriam meio a entrada em terras brasileiras do Racionalismo, Positivismo e Evolucionismo, desenhando também uma Geografia Moderna que anterior a institucionalização acadêmica, demarcou espaço na Geografia Escolar, e ainda que mantivesse seu caráter descritivo, apresentava os traços iniciais da escola regional francesa (SILVA, 2012). Cada vez mais, atraindo interessados em discutir metodologias, conteúdos e abordagens didáticas, como

⁴ Ao nos referirmos a Geografia Clássica estamos tratando dos conhecimentos da Antiguidade e Idade Média, com as tradições descritiva de Estrabão e matemática de Ptolomeu, a sua configuração Moderna se refere aos estudos regionais da escola francesa (SILVA, 2012); ambas não serão aqui aprofundadas, pois não constitui nosso objetivo realizar uma abordagem pela História do Pensamento Geográfico.

é o caso de Carlos Miguel Delgado de Carvalho durante a década de 1920 (RIBEIRO, 2011; ALBUQUERQUE, 2014).

2.1.3 Formação universitária ao docente secundário: “3 + 1” nas Faculdades de Filosofia

Ao final do século XIX a abolição formal da escravatura (1888) foi a transformação mais importante na passagem do Império à República (1889), ambientada no despontar do Sul e Sudeste como propulsores do desenvolvimento nacional; mais especificamente da cidade e o estado de São Paulo (SANTOS, 2013; SOUZA, 2017). É também o momento da chegada massiva de imigrantes europeus que forneceram mão de obra baseada em trabalho livre para produção de café, e avanços materiais e sociais atingindo principalmente esta parcela do território (SANTOS, 2013; SOUZA, 2017). Mudanças que direcionam elites, intelectuais, políticos e educadores a reconhecerem as funções social e política da educação, responsável por constituir o cidadão republicano para a nova sociedade que se desenhava capitalista urbano-industrial (SOUZA, 1992), já que por meio da educação, seríamos finalmente modernos.

Consolidar esta nova ordem perpassava pela homogeneização social no interior da ordem burguesa, que expressava os valores autoritários e conservadores da época, qual a exclusão constituía regra na realidade das classes populares tendo a educação resumida ao ensino primário, pois ao povo caberia apenas o básico (SOUZA, 1992). Era possível encontrar uma plebe de brancos pobres advindos do êxodo rural e uma “‘ralé brasileira’: composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas uma nova forma de degradação” (SOUZA, 2017, p.46). Guardadas as devidas proporções, ainda há certa semelhança na realidade que encontramos no acesso à educação pelos pobres no século XXI.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), novas ondas migratórias se encaminharam ao Brasil, e foram responsáveis pela formação do proletariado urbano que exerceu pressão por melhorias no ensino (LEMME, 2005). A Inglaterra, até então era o principal país que estabelecia relações comerciais com o Brasil, se encontrava fragilizada com seu envolvimento na guerra, deixando vago o espaço nas relações comerciais e financeiras que gradativamente foi substituído pela intensificação dos vínculos com os Estados Unidos da América (GHIRALDELLI JR., 2000), e conseqüentemente, com rebatimentos no campo educacional e pedagógico. A expressão máxima desta renovação foi o Movimento Escola Nova (ou Escola Ativa), que articulava ensino e aprendizagem numa dinâmica na qual o educando, e

não mais o educador, era o objetivo “central”; portanto, as crianças deveriam possuir liberdade e evidenciar seus interesses (GHIRALDELLI JR., 2000).

As ideias do educador estadunidense John Dewey, que propunha uma escola em sintonia com a sociedade, foram difundidas pelas traduções das suas principais obras por Anísio Teixeira, aluno de Dewey, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (SOUZA e MARTINELLI, 2009). A educação era amplamente debatida nas Conferências Nacionais de Educação que propiciavam encontros e embates entre as principais vertentes⁵ educacionais para construção do “novo Brasil” (SAVIANI, 2005). O governo de 1930 acompanhava de perto as diversas tendências, entretanto, em 1932, os escolanovistas demarcam predomínio publicando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (GHIRALDELLI JR., 2000). Histórico, o manifesto discute uma política nacional de educação e ensino, mas possui como principal obstáculo sua perspectiva homogênea e democrática de oportunidades que não era, e ainda não é, real em nossa sociedade, inviabilizando sua execução frente nossas extremas desigualdades (LEMME, 2005).

É também no governo Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que Francisco Campos, no cargo de ministro, instituiu o sistema universitário e elevou para nível superior a formação de professores secundários (ROCHA, 2000; CACETE, 2014). A reforma previa a existência de institutos isolados conhecidos como Faculdades de Educação, Ciências e Letras como responsáveis pela formação docente, articulando utilidade prática e produção de cultura, “função esta que deveria ser compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa” (CACETE, 2011, p. 3). A pesquisa científica e a inserção dos estudos pedagógicos para formação do professor caracterizavam a inovação da reforma na concepção universitária brasileira de tradição profissionalizante, mas em termos concretos foram instaladas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ou simplesmente Faculdades de Filosofia (CACETE, 2011; 2014).

O que havia sido proposto pela Reforma Francisco Campos (1931) não floresceu como se esperava, algo aproximado se desenvolveu apenas nas Faculdades de Filosofia nas Universidades de São Paulo (1934) e Distrito Federal (1935), tendo como público as elites

⁵ Outras duas correntes em disputa eram a Pedagogia Tradicional, defendida pelas oligarquias e Igreja, e a Pedagogia Libertária, que chegou ao Brasil pelos imigrantes europeus que compôs o proletariado urbano, apoiada em ideias socialistas e anarquistas, com importante papel no movimento operário, mas não conseguiu se tornar hegemônica; o embate se deu principalmente entre escolanovistas e tradicionais (GHIRALDELLI JR., 2000; SAVIANI, 2005).

intelectuais (CACETE, 2011; RIBEIRO, 2011). A partir das Faculdades de Filosofia, História e Geografia, como graduação única e majoritariamente com professores europeus, a formação docente passou a ser realizada em nível superior e com transformações fundamentais, baseadas em concepções científicas (ROCHA, 2000). Esta mudança no perfil professoral de Geografia e História produziu uma nova cultura em sala de aula e na produção científica, responsáveis por levar aos ginásios e colégios artigos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e mais especificamente para o nível médio em todo país, o Boletim Geográfico (PONTUSCHKA, 1999).

Nesta formação em nível superior, a Didática é inserida enquanto curso e disciplina com duração de um ano via Decreto-Lei nº 1.190/1939, produzindo na docência uma justaposição entre teoria e prática num viés tecnicista (VEIGA, 2004). Formato que se popularizou como “esquema 3 + 1”, visto que bacharelado era requisito para licenciatura, e como efeito, as vertentes didático-pedagógicas ocuparam papel de apêndice menos importante para formação docente (SAVIANI, 2009). Perspectiva que ainda hoje não foi completamente superada, e influi significativamente em diversos cursos de licenciatura em nosso país, dentre eles, a Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Faculdade de Filosofia em Salvador (BA) foi instituída em 1941, já com o curso de Geografia e História, e incorporada a lógica universitária em 1946, com a criação da Universidade da Bahia, mesmo ano que é criado o Departamento de Geografia e História da USP, seguido pelo desmembramento dos cursos em 1956, visto que ocorria na década de 1950 uma difusão dos cursos de formação docente em Geografia pelo Brasil (ROCHA, 2000; SOUSA, 2015).

A Reforma Francisco Campos foi ainda responsável pela modernização do ensino secundário ampliado de cinco para sete anos de duração, de modo seriado e progressivo, e instituiu a frequência obrigatória aos estudantes nas aulas, sem mais permitir exames por disciplinas nos estabelecimentos de ensino que habilitavam ao nível superior (DALLABRIDA, 2009). Deste modo, atribuiu de maneira generalizada ao Estado o nível secundário, em equiparação ao Colégio Pedro II em todo país, com intuito de construir sentido próprio a esta etapa da escolarização, e não somente de natureza preparatória ao ensino superior (SILVA, 2012). Ainda que a nova estrutura, principalmente devido à ampliação temporal, ratificasse o ensino secundário como etapa elitista, contrastando com a configuração curta e prática dos cursos técnico-profissionalizantes ou normais (DALLABRIDA, 2009).

2.1.4 Dividir para conquistar, unir para precarizar

Entre 1940 e 1950 o país gradativamente abandonou a perspectiva da “vocação agrária” em vigor na Primeira República (1889-1930), e distintas forças sociais vislumbraram a constitui o da sociedade urbano-industrial (GHIRALDELLI JR., 2000). Ocorreu significativa expansão da rede pública de ensino e os setores sociais, que a defendiam, estavam amplamente articulados frente aos constantes ataques dos empresários do ensino e Igreja Católica, na tentativa de instituir redes privatizadas (GHIRALDELLI JR., 2000). Baseados nesta expansão, as pesquisas entre 1950 e 1960 demonstravam a persistente carência de docentes com forma o nas Faculdades de Filosofia que pudessem atender as demandas educacionais (NASCIMENTO, 2012).

Disputas entre defensores da escola pública e empresários aliados da Igreja foram extensas e orbitavam o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDB), aprovada em 1961 no governo de João Goulart, que em 1964 sofreu o golpe militar, inaugurando um período ditatorial (GHIRALDELLI JR., 2000). A LDB desobrigava a existência de Faculdades de Filosofia na constitui o de universidades, ainda que a forma o de professores continuasse sendo realizada nelas, expressando o gradativo descrédito que as atingia, principalmente em sua fun o integradora das áreas de saber, frente ao “padrão brasileiro de escola superior isolada e especializada, cuja redefini o serviu de base para a sua degrada o progressiva” (CACETE, 2014, p. 6). Esta legisla o foi também responsável pela exigência de um currículo mínimo para todos os cursos no país, inclusive, a forma o de professores em Geografia (ROCHA, 2000).

O processo de expansão do ensino superior, e mais especificamente das Faculdades de Filosofia⁶, foi realizado via pressão exercida pela classe média urbana em ascensão, que após realizar o ensino secundário ambicionava ascender ao nível subsequente; período que registrou crescente implementa o de Faculdades de Filosofia privadas (CACETE, 2014). Foi ainda no início da década de 1960 que ocorreu a extin o do “esquema 3+1” em prol da implementa o de Práticas de Ensino, constituídas enquanto estágio supervisionado (VEIGA, 2004), um processo no qual “a dura o da forma o pedagógica foi reduzida de um quarto [...] para um oitavo do período total de dura o do curso, mantido em quatro anos” (CACETE, 2014, p. 11). Tecnicismo foi ainda mais aprofundado após o golpe de 1964, valorizando a neutralidade

⁶ Citamos estritamente as Faculdades de Filosofia já que Cacete (2014) aponta a resistência a este processo de expansão por áreas de “maior prestígio”, como o curso de Medicina.

científica, objetividade e produtividade, num trabalho pedagógico assemelhado ao fabril, tendo como objetivo eficiência e eficácia no ensino, com desvinculação entre teoria e prática (VEIGA, 2004).

Em 1964, o Conselho Federal de Educação instituiu a indicação *Sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para ciclo ginásial* que atestava a capacidade de profissionais liberais ministrarem aulas no secundário, unidos aos habilitados polivalentes, nesta perspectiva, solucionariam “a carência de professores de determinadas disciplinas e em algumas regiões” (NASCIMENTO, 2012, p. 346). A indicação cria licenciaturas curtas em Letras, Ciências e Estudos Sociais realizáveis em três anos, produzindo uma formação docente com a mínima qualificação necessária aos menores custos possíveis, corroborando como seu principal objetivo: resolver o problema de escassez quantitativa de docentes (CONTI, 1976; NASCIMENTO, 2012). Este problema foi identificado principalmente nas Ciências da Natureza e Matemática, mas Faculdades de Filosofia eram constantemente acusadas de não suprir as demandas nas diversas áreas (NASCIMENTO, 2012). Os Estudos Sociais, por exemplo, prescindiam de definições mais explícitas, pois consistiam apenas na união entre Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (CONTI, 1976).

A indicação foi responsável por consolidar duas possibilidades de formação: uma curta e polivalente com três anos de duração, para atuar no ginásial (1º ciclo); e outra plena com quatro anos de duração, para atuar no colegial (2º ciclo) (CACETE, 2011); o que já constitui uma primeira distorção, com a anuência do exercício dos Estudos Sociais no ciclo ginásial, já que anteriormente sua existência se restringia ao primário (CONTI, 1976). Mas não somente isso, era permitido também aos polivalentes exercerem atividades no 2º ciclo, na ausência de licenciados plenos (CACETE, 2011), e ainda, “posteriormente tirar os créditos necessários à licenciatura que os habilitasse ao ensino definitivo do ciclo colegial ou do curso superior” (NASCIMENTO, 2012, p. 7). A carência docente neste momento se reproduz como uma justificativa para os descaminhos dos cursos de formação e da educação básica, e a indicação publicada em 1964 evidencia e reafirma como orientador das políticas de formação docente o discurso quantitativo da escassez de força de trabalho.

O golpe militar representou a vitória do grande capital, tecnocratas e militares, e o enfraquecimento das Faculdades de Filosofia resultava, sobretudo, do desinteresse político na manutenção destas instituições que se constituíam como centros de discussões da realidade brasileira e lideranças estudantis (CACETE, 2011; VERDI, 2018). Foi ainda este processo de repressão que influenciou na publicação da Reforma Universitária de 1968, instituindo

Faculdades de Educação enquanto lócus da formação pedagógica dos professores, mesmo que não determinasse a extinção das Faculdades de Filosofia (CACETE, 2014).

Diversos cursos de graduação em licenciatura foram transferidos das Faculdades de Filosofia para institutos e faculdades específicos nas universidades, como é o caso da Geografia da UFBA, alocada no Instituto de Geociências (CACETE, 2014; SOUSA, 2015). Processo amplo que perpassa alteração de estruturas e currículos, bem como restrição de liberdades, que possibilitou ampliar o quantitativo de vagas ofertando diplomas universitários como via de ascensão social a classe média, que passou a compor a força de trabalho qualificada com acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, ao passo que Faculdades de Filosofia, enquanto centros de resistência representavam uma possibilidade a democracia, e uma ameaça ao regime (VERDI, 2018).

Em 1971 a educação básica também é reestruturada através da fusão entre primário e ginásial que passaram a constituir o 1º grau, e o colegial, compondo o 2º grau (DALLABRIDA, 2009). Os Estudos Sociais foram oficializados na grade curricular em todo o 1º grau, nos anos iniciais como “atividade” e nos finais como “área de estudo”, mas que na prática o consolidou em ambos como disciplina que aglutinava de forma simplista Geografia e História, bem como as demais humanidades (CONTI, 1976; ROCHA, 2000). Formação docente que a professora Núria H. Cacete nos apresenta um panorama neste trecho:

A formação de professores, para essa nova estrutura do ensino, seria feita da seguinte forma: para o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau - em escola de 2º grau; para o ensino nas quatro últimas séries do 1º grau - em curso superior de curta duração; e para o ensino no 2º grau - em curso superior de longa duração. O estabelecimento de um novo currículo para a escola de 1º e 2º graus determinou uma mudança nos modelos existentes para a formação de professores, dando força à ideia de polivalência (CACETE, 2014, p. 13-4).

A precarização se aprofundou em 1972, com licenciaturas curtas, conservando o mesmo conteúdo programático e sendo possível realizá-las em um ano e meio, resultando no desprestígio da História e da Geografia na educação básica, com a formação humanística da juventude amplamente empobrecida (CONTI, 1976; ROCHA, 2000). Para realizar esta formação as Faculdades de Filosofia privadas com licenciaturas curtas se proliferaram, levando a uma redução generalizada nas demandas por cursos que resistiam com mínimos critérios de qualidade, visto que ambos concediam o mesmo título; processo que ocorreu meio as manifestações contrárias às reformas por parte de docentes, estudantes de graduação e algumas instituições (CONTI, 1976).

Até que em 1973 as relações entre licenciaturas foram modificadas através da justificativa da polivalência, enquanto suplementar aos conhecimentos específicos no 2º grau, exigindo para obtenção do título pleno apenas uma complementação à formação curta, e assim surgiram licenciados em Estudos Sociais, com habilitações específicas equivalentes a formação plena⁷ (CACETE, 2011). Distinta da carência docente alegada na década anterior, frente ao caráter emergencial, a justificativa desta vez era pedagógica e regular, considerando as vantagens de professores com ampla formação (CACETE, 2011).

Docentes dos Estudos Sociais lecionavam os conhecimentos das ciências humanas respaldados na polivalência e sem nenhum aprofundamento teórico-metodológico, que se fez ainda mais demarcada com a presença das disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica auxiliando na fragmentação dos campos da Geografia e História, relegando às humanidades o papel secundário e despolitizado de formar força de trabalho necessária ao parque industrial ascendente (CONTI, 1976; PONTUSCHKA, 1999; CACETE, 2011; RIBEIRO, 2011). Tais autores fazem referência ao constante descontentamento, manifestações contrárias e resistência de setores da sociedade, para além da educação e formação de professores, ao regime como um todo. Como síntese aos acontecimentos, compartilhamos da opinião de Ghiraldelli Jr. (2000, p. 163) ao afirmar que:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar.

Reflexões sobre a Geografia Escolar, baseadas na Geografia Tradicional, iniciaram ao final da década de 1970, propondo discussões críticas a partir de uma Geografia nova também para o ensino, fruto dos debates acerca dos “fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica” (CAVALCANTI, 1998, p. 18). As discussões sobre a Geografia Escolar e papel da Geografia na sociedade foi aprofundado ao longo da década de 1980, com a produção de livros didáticos e paradidáticos por professores pesquisadores das universidades, assim como pesquisas com foco no ensino e formação docente em Geografia, além do estabelecimento de reuniões, congressos e eventos que serviram como fóruns de discussão, com a ditadura já findada em 1985 (PONTUSCHKA, 1999; CAVALCANTI, 1998; RIBEIRO,

⁷ “Do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais achava-se regulamentada apenas a habilitação específica em Educação Moral e Cívica. As habilitações em História e Geografia só seriam regulamentadas dez anos depois, em 1983” (CACETE, 2011, p. 26).

2011). Estudantes, professores e entidades continuaram a exercer pressão em relação às licenciaturas curtas, bem como aos demais subterfúgios da formação docente, desta forma, houve uma substituição das licenciaturas curtas por licenciaturas individualizadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996 (ROCHA, 2000; CACETE, 2011).

2.1.5 Nosso contexto, nossa pesquisa

A ditadura termina em meio as desobediências da sociedade civil organizada e setores da elite interessados no comando direto do Estado via redemocratização (GHIRALDELLI JR., 2000). Havia euforia em relação às diversas possibilidades de construir um Brasil democrático, e em 1988, mesmo ano que é promulgada a nova Constituição Federal, ainda vigente, é apresentado um projeto pela Câmara Federal da nova LDB (GHIRALDELLI JR., 2000; BRANDÃO, 2005). A LDB tramitou na Câmara Federal com contribuições da sociedade civil, recebeu emendas parlamentares, e outros projetos foram anexados ao texto, porém, na década de 1990 durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) o Senado Federal providenciou seu arquivamento (PALMA FILHO, 2010b). Um outro projeto elaborado por Darcy Ribeiro, menos detalhista e mais genérico, afeito aos interesses governistas, tramitava paralelamente no Senado Federal, e constituía no âmbito da educação um processo de continuidade aos governos anteriores⁸, que já demonstravam aversão ao projeto realizado na Câmara (CUNHA, 2003; PALMA FILHO, 2010b).

A LDB aprovada em 1996 contém pontos do projeto amplamente debatido, mas foi aquele apresentado em conformidade ao governo da situação que molda suas estruturas, com o Ministério da Educação (MEC) cumprindo moldes internacionais estabelecidos para países em desenvolvimento (BRANDÃO, 2005; PALMA FILHO, 2010b). As exigências de organismos como Banco Mundial (BM) em acordos firmados na década de 1990⁹ expressam como elemento central da qualidade da educação e escolas básicas as políticas de formação docente, que reverberam enquanto eixo central nas ações realizadas pelo MEC (FREITAS, 1999; SHIROMA, 2003). Frutos destes processos são realizados ainda no governo FHC (1995-2002) com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (SANTOS e MORORÓ, 2019).

⁸ José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994).

⁹ Por exemplo, a Conferência de Jomtien (Tailândia).

A política do MEC, embora privilegie a formação docente em nível superior, atribui características técnico-profissionalizantes, aligeiramento e simplificação formativa, além de aumento dos recursos destinados às instituições de ensino superior privadas, em detrimento aos recursos às instituições federais (CUNHA, 2003; SCHEIBE e BAZZO, 2016). O ideário desta política educacional valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase na figura docente e práticas cotidianas no acontecer da sala de aula, passando a desqualificar e desvalorizar profissionalmente o magistério (FREITAS, 2002). Pois, ainda que conceber a formação no próprio local de trabalho seja inovador se apropriando do trabalho concreto como categoria analítica, contraditoriamente provocou reducionismo de perspectivas mais amplas e críticas de suas relações com o contexto social (FREITAS, 2002).

Em 2003 Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), assume a presidência do Brasil. Lula surge e se torna conhecido por conta dos movimentos sociais, gerando esperanças de reestruturação do país, com maior alinhamento aos setores populares na política nacional de formação de professores (GHIRALDELLI JR., 2000; SANTOS e MORORÓ, 2019). Entretanto, a despeito das conquistas realizadas, os governos petistas (2003-2016) amorteceram problemas aos moldes do capital, dentre eles a criação em 2007 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da CAPES, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (LIMA e SILVA, 2019). O programa tinha como intuito incentivar e elevar a qualidade da formação inicial, valorizar o magistério, integrar a educação básica e superior, articular teorias e práticas, e é hoje, a maior e mais abrangente iniciativa institucionalizada que estabelece vínculos entre universidades e escolas básicas, com intuito de realizar formação inicial docente no país (GATTI et al., 2014).

O paradigma na formação docente enquanto técnicos responsáveis por aplicar nas escolas conhecimentos das respectivas áreas de saber, com justaposição entre teoria e prática é gradativamente substituído pelo modelo de formação técnica para a prática (PEREIRA, 1999). Concepção que prestigia a formação apreendida na própria escola, baseada no utilitarismo e otimização, qual a preparação para lecionar estaria “enxuta”, apenas aos conteúdos trabalhados em sala, que objetiva reduzir custos na formação e produzir uma desintelectualização docente (SHIROMA, 2003). Paradigma que fornece algumas das concepções de trabalho docente na aquisição de habilidades práticas e de perfil empirista existentes no PIBID (LIMA e SENA, 2019).

A criação do PIBID é associada aos resultados do levantamento pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) intitulado *Escassez de*

professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais, que aborda a falta de interesse dos jovens em seguir a carreira do magistério, resultando no fenômeno da escassez ou apagão docente (ASSIS, 2016; SILVA NETO et al., 2016). O documento relaciona baixos índices de conclusão da educação básica aos déficits na qualidade da educação ofertada no Brasil, e apontam elementos que contribuem a este cenário como baixa infraestrutura nas escolas, baixo financiamento e escassez de professores. Este último, diretamente ligado aos baixos salários, precarização do trabalho e violência nas escolas, que tornam a carreira pouco atrativa (RUIZ et al., 2007). Além da evasão elevada nas licenciaturas de todo país, há ainda “altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão” dos docentes já atuantes (idem, 2007, p. 13).

Dentre as propostas dos conselheiros para sanar estas ameaças, foram sugeridos: programas de incentivo às licenciaturas; bolsas de incentivo à docência; integração entre educação básica e ensino superior, mas não somente estas (RUIZ et al., 2007). Em caráter emergencial poderiam ser aceitos profissionais liberais e aproveitamento de estudantes das licenciaturas como docentes, além de oferta de bolsas para alunos carentes em escolas particulares, e, em caso de “necessidade extrema”, a contratação de docentes do exterior (idem, 2007). Em caráter estrutural, além dos supracitados, foi proposto estruturar currículos com melhor formação pedagógica, ampliar e melhorar a qualidade da formação docente via Educação à Distância (EaD), valorizar docentes universitários com atividades voltadas a educação básica, e realizar nas licenciaturas uma formação polivalente (idem, 2007).

Estas diferentes medidas expressam o jogo de poder entre pressões sociais e ações do Estado, ou ausências delas, a partir destas demandas, sendo “necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada ou unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo” (SOUZA, 2016, p. 77). Algumas das pressões sociais para melhorias na formação docente foram canalizadas na criação da política pública PIBID, focada na iniciação à docência, enquanto aproximação da escola, visando o enriquecimento na construção do exercício profissional, e inserção na cultura escolar do magistério (SILVEIRA, 2015). Assim, as reivindicações por aprimoramento na formação docente inicial se materializam no PIBID.

Ainda que consideremos o cenário complexo que é a criação da política pública, as disputas se prolongam na gestão e nas concepções de qualidade que regem cada uma delas, e por isso tensionamos as manifestações da proposta, execução e resultados, para além da eficácia no cumprimento dos seus objetivos, em movimento que caminha para alcançar as demandas

sociais (SOUZA, 2016). Por isso, é de tamanha importância considerarmos múltiplas mudanças e impactos no contexto da formação docente na trajetória do PIBID, (re)significando politicamente o programa, de modo a contrapor documentos oficiais e interesses da nossa classe profissional, nos processos de materialização e continuidade da política pública que o programa já é, e sempre vislumbrando o que pode vir a ser.

Neste íterim, em conformidade ao estabelecido pela Constituição Federal, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, contendo 20 metas estabelecidas para o cumprimento no prazo de dez anos, durante sua vigência. Pensado para os diversos níveis, etapas e modalidades da educação, o PNE se articula aos diversos elementos apresentados neste trabalho, e especificamente com o PIBID, a partir de uma das estratégias da meta 15, que estabelece a ampliação da iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura, visando o aprimoramento da formação profissional do magistério. Portanto, sete anos após a sua criação, o PIBID incorpora um reforço legal que o ratifica através do PNE, Lei nº 13.005/2014, evidenciando o papel e a importância desta política pública.

É nesse contexto que a criação do PIBID se encontra, e como Freire (2001b) nos indica, cabe a educadoras e educadores progressistas desocultarem interesses dominantes. Mas, concordamos também, com “a necessidade urgente de aprender a lidar com os instrumentos de poder de que dispúnhamos, pondo-os tão sábia e eficazmente a serviço de nosso sonho político quanto possível” (FREIRE, 2001b, p. 108). Em nossa formação inicial, o PIBID foi um destes importantes instrumentos. Mais especificamente no contexto desta pesquisa, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia, o PIBID ocupou espaço central, frente a inexistência de disciplinas obrigatórias do departamento de Geografia que contemplassem a Geografia Escolar e práticas docentes em Geografia, durante nossa formação, de modo que “estas articulações” ficavam a cargo das quatro disciplinas de estágio supervisionado nos semestres finais da licenciatura, realizadas na Faculdade de Educação.

A formação docente tecnicista para aplicar saberes teóricos na sala de aula demonstra defasagem e limites, no entanto, ainda persiste nas licenciaturas. Convicção que compreende o ensino como reflexo do conhecimento dos conteúdos, e a realização de uma Geografia Escolar que subsidie a formação cidadã enquanto manifestação de metodologias científicas em um viés crítico, elementos que se somam aos obstáculos de estabelecer conexões sólidas aos aspectos didáticos e pedagógicos (CAVALCANTI, 1998). Em grande medida, persistindo na sala de aula uma ciência geográfica de memorização, com informações disparatadas e de natureza descritiva, na qual o espaço permanece como suporte das interações sociais sem muita

influência na vida das pessoas e, com isto, não é incomum sua fragilidade epistemológica (KAERCHER, 2007).

Na contraposição, as abordagens pela racionalidade prática propõem o desenvolvimento das habilidades docentes tendo como lócus a sala de aula, a partir da reflexão nas ações nela desenvolvidas, bem como reflexões posteriores destas mesmas ações, em movimentos reflexivos durante e após a prática profissional (MONTERO, 2001). Vislumbrando, a partir do exercício das funções docentes, a construção e fortalecimento de saberes por meio de experiências profissionais que moldam “os macetes” e constituem um estilo de ensino, considerando que práticas cotidianas propiciam manifestações do saber-ser e o saber-fazer docente (TARDIF, 2007).

Partimos do PIBID articulado aos cursos de licenciatura em Geografia, em indissociabilidade aos contextos do Brasil, da Geografia no chão da escola, e das racionalidades em disputa no campo da formação docente. Mas, a partir daqui, também compreendemos as experiências no subprojeto Geografia do PIBID-UFBA. Deslocamos o significado do termo formação pelo viés dos processos individuais, em trajetórias que se manifestam pelas narrativas (DOMINICÉ, 2012, p. 23). Com aprendizagens e conhecimentos tomados pela dimensão da experiência, à medida que incentiva e valoriza o papel central de docentes em sua própria formação (SILVA e MENDES, 2015).

Em seguida, apresentamos uma representação esquemática dos principais acontecimentos destacados ao longo deste breve histórico (**Figura 1**).

2.2 CONCEITOS, CONTEXTOS E CAMINHOS

O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios.

(LARROSA, 2009, p. 64)

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de experiência e formação que nos orientam nas itinerâncias que intentamos percorrer com colegas ex-pibidianes na construção das narrativas no/do contexto do subprojeto Geografia PIBID-UFBA.

2.2.1 Experiência e formação

Durante minha trajetória no PIBID-Geografia, ao preparar trabalhos para divulgação científica, ocorreu meu primeiro contato com bibliografias do professor canadense Maurice Tardif sobre saberes experienciais docentes. Para Tardif e Raymond (2000), profissões como o magistério pressupõem formação teórica e técnica complementada de formação prática, em contato direto ao trabalho, onde rotinas, práticas, regras e valores são assimilados paulatinamente na formação particular de cada ofício, e a dimensão temporal é fundante na aquisição da experiência.

O início da atuação profissional em suas condições objetivas de trabalho, permite ao docente julgar sua formação universitária, e assim ocorrem ajustes, reajustes e refutações sobre a carreira, pois o desenvolvimento profissional se desdobra através da prática e da experiência (TARDIF e RAYMOND, 2000). Visto que saberes docentes são diversos e com diferentes valores provenientes de origens distintas, e da experiência que se constitui enquanto basilar, pois procede e pertence ao corpo docente, seu saber-ser e saber-fazer, “formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p. 53).

Também ao pensar a experiência, o filósofo estadunidense John Dewey (1979) propôs analisar o alcance de princípios abstratos na prática, pois as interpretações do abstrato se manifestariam no fazer concreto, no acontecer da realidade. Experiências se evidenciam enquanto modificações de perspectivas, atitudes e habilidades, e seus princípios são continuidade e interação: o primeiro, porque a experiência presente viabiliza como efeito experiências subsequentes; e o segundo, porque experiências resultam da interação entre

condições objetivas da realidade e internas dos sujeitos, em fluxo (idem, 1979; CARVALHO e MOREIRA, 2016).

A manifestação de experiências subsequentes é possível se as que lhe antecederam foram educativas, mas, no entanto, se distorcem ou fecham o caminho para novas experiências, são elas deseducativas, assim, a qualidade das experiências que atravessam os sujeitos apresentam relações de dependência (DEWEY, 1979). Continuidade e interação compõem aspectos longitudinais e transversais da experiência, já que uma situação, constitui o momento único de experienciar o real, na rede de possibilidades existentes na vida e, automaticamente, nos conduz a outros momentos possíveis num continuum experiencial (idem, 1979; CARVALHO e MOREIRA, 2016).

A experiência que emerge do aprender fazendo, realizado na prática e distante da formação entendida enquanto saberes circunscritos aos ambientes formais de aprendizagem, é fundamentada na epistemologia da prática, consolidada no Brasil como discurso oficial para formação de profissionais de educação, tendo em Tardif um dos autores amplamente difundidos (ZEN et al., 2018). Esta epistemologia profissional dos professores, que orienta a concepção de experiência para Maurice Tardif está fortemente embasada nos processos da reflexão na ação propostos por Donald Schön, que por sua vez, está ancorado no pragmatismo de John Dewey (DUARTE, 2003; SOUZA, 2008). Um arco de referência que vai de Tardif ao Dewey, com abordagens que valorizam experiências oriundas da prática (SOUZA, 2008).

Por isso, problematizamos aqui a ênfase atribuída aos saberes de convicções herdados da história escolar pré-profissional e do trabalho, afastados da formação universitária, ao passo que concordamos com Zen et al. (2018), que a formação, e para o nosso estudo o PIBID, podem fortemente constituir experiências, e, portanto, serem formativos. Para tal, refletimos sobre os conceitos de experiência e formação, e suas possibilidades no contexto do PIBID, visto que:

Cada conceitualização em torno do termo experiência pode influenciar o modo como é incorporada nos currículos e programas de formação. A experiência pode ser compreendida de diversas maneiras: como produto do processo formativo, como um dos saberes construídos ao longo da formação ou, ainda, como um meio pelo qual o sujeito se forma (ZEN et al., 2018, p. 74).

Uma outra abordagem nos é apresentada pelo filósofo e pedagogo Jorge Larrosa por meio do par experiência-sentido. Larrosa (2002) afirma que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21). As palavras alimentam nossos pensamentos, e através delas interpretamos quem somos, e por fazerem coisas conosco, elas possuem força e poder (LARROSA, 2002). Não se trata apenas

ler, dentre tantas outras possibilidades, é igualmente criticar, jogar, inverter, inventar, impor, proibir, e transformar palavras, que bem lá no fundo, são mais que simplesmente palavras (LARROSA, 2002; 2009). São lutas para que possamos ler novas perspectivas, se jogar em territórios inexplorados, apreender sentidos outros, sejam eles múltiplos, e deixar fruir algo que nos toca, acontece a nosso ser, porque nos modifica, e assim constitui uma experiência (LARROSA, 2002; 2009).

Esta acepção ampla da leitura é ainda encontrada em Freire (2001a), que propõe além da decodificação das palavras uma leitura de mundo, que torna indissociável textos e contextos. Relação crítica entre palavras e visões de mundo, que no movimento da realidade se tornam outras, e talvez, possamos compreender esta relação como uma experiência, pois textos e contextos se (re)fazem, produzindo inflexões na compreensão de si, das outras pessoas e dos respectivos contextos que cada sujeito se insere. Leituras críticas que necessitam da capacidade de exposição, de existências disponíveis a serem transformadas, e, portanto, formadas; modificando as atribuições de respostas e sentidos ao acontecer da vida, em receptividade ao desconhecido “para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

O saber da experiência, são estes sentidos ou sem-sentidos da existência humana, em sua concreta e singular finitude, inseparável de quem o possui, “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27). As experiências mobilizam a pluralidade de registros da totalidade humana, sua natureza compreende o saber-fazer e os conhecimentos, é funcional, mas nem por isso deixa de ser teórica, e caracteriza a formação ao passo que mobiliza hierarquicamente esta pluralidade no processo de aprendizagem, sempre em integração (JOSSO, 2004). Neste sentido de formação, para tornar-se quem é, são necessárias as devidas distinções, pois:

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se trans-formar (ZEN et al, 2018, p. 75).

Compreender as experiências que constituem a formação decorre de processos reflexivos. As experiências são diversas e entrelaçadas, permitindo que o questionamento presente produza um embate entre passado e futuro, no qual nos interrogamos sobre nossas “escolhas, as inércias e as dinâmicas” (JOSSO, 2004, p. 41). A experiência formativa é aquela

que perpassa a aprendizagem, num trabalho sobre/com o caminho traçado ao conhecimento de si, que fomenta em cada sujeito a melhor compreensão de como se formou até aqui, e “seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41). Um transcorrer dos seres humanos e do mundo, interpretações prudentes que não aspiram encontrar verdades, mas buscam o seu próprio eu, nunca definitivamente, já que em movimento inesgotável (LARROSA, 2009). Uma existência que:

No fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único sobre a terra, e que nenhuma casualidade, por singular que seja, reunirá novamente, em uma única unidade, essa que ele mesmo é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde, como se se tratasse de um remorso de consciência (LARROSA, 2009, p. 48).

Na vida, experiências são momentos quais são deixados vestígios, memórias são evocadas, interrupções sucedem e algo nos acontece, algo nos toca (LARROSA, 2002; 2009). Movimento no qual a educação propicia tornar-se quem se é, não como desvelamento da essência ou fruto de um resultado, pois não existem caminhos prontos, o foco é despertar possibilidades, multiplicar perspectivas, apurar sentidos, utilizar de liberdade e atrevimento, e praticar leituras em direção ao desconhecido; a formação é este processo de viajar até você, de tornar-se quem se é (LARROSA, 2009). A formação escapa a verdade e a objetividade, e somente é compreendida nos processos considerados formativos com transformações pessoais e coletivas nos percursos de vida, “requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias” (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

É no emaranhado de experiências que nos tornamos quem somos. A formação se realiza contra o eu constituído no presente em luta contra o que já se é, não conduzindo a um resultado estável e estabelecido, mas um vir a ser constante, sem linearidades, os movimentos contraditoriamente são ao mesmo tempo destrutivo e construtivo, e “ao final do relato, o protagonista alcança a plena autocompreensão e a plena autopossessão” (LARROSA, 2009, p. 47). Neste movimento de formação, as narrativas nos permitem encontrar o mais intenso grau do conhecimento produzido, processos, que ao menos neste instante se tornam resultados, com toda completude que envolve a vida humana em seus acontecimentos previstos e acidentais (DOMINICÉ, 2012).

Experiências enquanto frutos da existência humana são inerentes a própria vida, e os processos de formação ainda que sejam realizados internamente, estão sempre relacionados a exterioridade, aos contextos culturais, sociais e econômicos que os sujeitos pertencem (DOMINICÉ, 2012). A correlação entre aprendizagens e contextos não é sistemática, nas

experiências em formação emerge a desordem de cada sujeito num processo de integração e negociação subordinada, nos escapes aos processos de padronização (JOSSO, 2004). Para este trabalho, consideramos basilares as condições objetivas de interação do subprojeto Geografia PIBID-UFBA, que trataremos no tópico seguinte.

Neste propósito, intentamos identificar atribuições de sentidos com ex-bolsistas ao acontecer com tudo que são antes e após o programa, num movimento de produzir e se deixar produzir, e por isso, utilizar de narrativas como via de acesso as itinerâncias das pessoas que pelo PIBID passaram, nele algo construíram, e dele algo levaram, pois já não são as mesmas de antes. Mergulhar nas vidas através das narrativas não é somente extrair informação, já que marcas de quem relata estão por todos os lados, pois quem narra recorre ao acervo da vida, e as experiências constituem sua matéria-prima num movimento sempre de si em direção ao mais amplo e coletivo (BENJAMIN, 1987). Por isso, as narrativas estabelecem uma possibilidade de identificar saberes adquiridos ao longo da vida, colocando em jogo relações com espaços considerados formativos e seus aspectos de socialização (DOMINICÉ, 2012).

2.2.2 O Subprojeto Geografia/PIBID-UFBA

Em fase experimental, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado em 2007, com foco nas licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia, até que, em 2009, foi ampliado as demais licenciaturas, após a compreensão de que as dificuldades existentes atravessam a profissão docente como um todo, e não apenas algumas áreas do conhecimento (SILVEIRA, 2017). Conforme a Portaria nº 96/2013, constituem objetivos do programa (CAPES, 2013a):

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Para cada instituição de ensino superior (IES) seria possível realizar um projeto PIBID por edital, subdividindo por áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura (ou interdisciplinar) em subprojetos a serem desenvolvidos em articulação com o sistema público de educação básica. O projeto PIBID na IES era realizado via Coordenação Institucional, que vinculava a CAPES, os subprojetos e escolas de educação básica, sendo responsável por executar a seleção das Coordenações de Área, articulando o pagamento de bolsas, acompanhamento e relatoria do desenvolvimento de atividades, além da promoção de encontro entre subprojetos (CAPES, 2013a); em suma, o acontecer organizacional do programa.

As outras modalidades de bolsas eram distribuídas entre: Coordenação de Área, ocupada por docente da IES em seus respectivos cursos de licenciatura, responsáveis por selecionar, orientar, desenvolver e acompanhar atividades do subprojeto em articulação entre bolsistas de iniciação à docência e supervisores nas escolas; Supervisão, com docentes da educação básica pública responsáveis pelo acompanhamento e orientação de bolsistas de iniciação à docência no desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras; e Bolsista de Iniciação à Docência, estudantes de graduação em licenciatura com acompanhamento/orientação de professoras e professores supervisores, que realizavam nas escolas atividades definidas em planos semestrais e anuais do subprojeto, bem como apresentava, divulgava e compartilhava resultados destes trabalhos (CAPES, 2013a).

O programa congrega diferentes níveis de ensino e articula o diálogo entre professores da universidade, professores em exercício na educação básica e futuras e futuros professores, com importante protagonismo de docentes da rede básica de educação, em processo de formação pelos pares como indicativo de valorização profissional (LINS, 2015). A estrutura do programa, que é seu próprio diferencial em nosso país, propicia que estudantes de licenciatura tenham contato antecipado e sólido ao ambiente escolar com orientações da Coordenação de Área e Supervisão, através da *iniciação à docência* (SANTOS et al., 2018), num processo que se pretende formativo.

A estrutura geral do programa é o contorno virtual mais abrangente responsável pela realização dos objetivos de uma política pública, que, no entanto, somente acontece, enquanto espaço potencialmente formativo real, no subprojeto, no qual esta virtualidade se materializa com toda multiplicidade de formas-conteúdos que lhe é possível. Para aproximação e apreciação das condições encontradas no subprojeto Geografia/PIBID-UFBA durante os editais 2013 e 2018, apresentamos as ações organizadas internamente que conduziram a construção dos planos semestrais, que em realização contígua, constituíam os planos anuais desenvolvidos

nas escolas (**Quadros 1 e 2**). Bolsista de iniciação à docência e docentes da supervisão escolhiam até duas destas ações para serem realizadas nas escolas durante cada semestre, totalizando no máximo quatro ações ao ano.

Quadro 1: Ações do subprojeto Geografia/PIBID-UFBA – 61/2013

Título da ação	Detalhamento da ação
1. Inserção dos Bolsistas na Escola	Aproximação entre estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFBA (diurno e noturno) e as reais condições do ensino da Geografia no Ensino Médio. O contato dos futuros professores com a sala de aula, e outros espaços e atividades da escola demonstram a importância da preparação de textos, consultas bibliográficas, montagem de murais, maquetes, estudos do meio, vídeo-reportagens, fotografias, entre outros. Com objetivo de tornar aulas de Geografia participativas e dinâmicas.
2. Diagnóstico do Ensino de Geografia na Escola	Atualizar os conhecimentos referentes ao diagnóstico da situação do componente curricular específico (Geografia) nas escolas que o PIBID Geografia/UFBA já desenvolve atividades. O objetivo é compreender o impacto do PIBID na disciplina, bem como a percepção dos alunos sobre as aulas desse componente.
3. Mapeamento do PIBID-UFBA em Salvador	Realizar um estudo da localização das escolas parceiras para identificar os impactos e abrangência do PIBID-UFBA no município de Salvador. Através de dados fornecidos pela coordenação institucional para elaboração de um mapa com a localização dessas escolas (estaduais e municipais).
4. Estudo do Meio	A Geografia se constitui num dos componentes interdisciplinares, e contempla o estudo das influências que a sociedade projeta na natureza. O estudo do meio integra conhecimentos geográficos em atividades didáticas e de pesquisa que estimulam a participação dos envolvidos na compreensão das realidades espaciais que as escolas estão inseridas, com destaque para os temas geradores: urbanização, verticalização, meio ambiente urbano, espaços públicos, bairros e qualidade ambiental.
5. Produção de Material Didático	A quantidade de material didático para o ensino de Geografia é relativamente grande, mas esse material concentra, em geral, aspectos vinculados às realidades espaciais do Sudeste. Faltam materiais sobre a realidade local, ou melhor, sobre os processos espaciais materializados na cidade de Salvador. Destaca-se ainda, a busca pela produção de materiais com novas linguagens e recursos disponibilizados na internet, como também, a elaboração de jogos educativos.
6. Alfabetização Cartográfica	A utilização de mapas é um processo de ir e vir da imagem para o significado, passando da representação dos espaços em que vivemos, conhecemos e experimentamos até a interpretação de realidades não conhecidas. Os alunos

	serão mapeadores e, após adquirir consciência da representação, irão tornar-se usuários (leitores e intérpretes dos mapas elaborados por outros).
7. A Geografia através da Leitura de Mapas	É essencial que alunes possuam habilidades para construir e ler mapas, e sejam capazes de pensar sobre o espaço e a sociedade. Esta ação incentiva o uso de geotecnologias (Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas – SIG) na produção de representações cartográficas que auxiliam não somente na Geografia, mas também em outros componentes curriculares.
8. Uso Prático da Cartografia Escolar	Em geral, a cartografia tende a ser negligenciada pela pouca habilidade dos professores com a temática, tornando necessária a produção e sistematização de material didático contextualizado e prático, bem como o processo de capacitação docente com objetivo de divulgar e disseminar as experiências de sucesso. Como a cartografia é um instrumento para o estudo das características físicas, econômicas, sociais e humanas do ambiente, essa favorece o entendimento das transformações causadas pelo homem e dos fenômenos naturais e sociais.

Fonte: Quadro adaptado do subprojeto Geografia/PIBID-UFBA, 2013

Quadro 2: Atividades propostas PIBID Geografia – 7/2018

Nome da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade com período de realização	Resultados esperados
1.Inserção dos Bolsistas na Escola	Conhecer a escola e colaborar na construção de materiais para uso nas aulas de Geografia.	Aproximação entre os alunos dos cursos de Licenciatura em Geografia (diurno e noturno) e a real condição do ensino da Geografia no Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Propiciar uma gradual introdução do bolsista na escola.
2.Diagnóstico Escolar e/ou do Ensino de Geografia na Escola	Diagnosticar o contexto escolar e como esse componente curricular está sendo trabalhado na escola.	O diagnóstico escolar surge como estratégia de inserção, reconhecimento e ambientação. Nessa ação, buscamos compreender o contexto escolar e a situação do componente curricular de Geografia, nas escolas.	Levantamento de informações relevantes para identificar as potencialidades e fragilidades da escola de atuação dos bolsistas.
3.Estudo do Meio	A Geografia constitui-se num dos componentes de interdisciplinaridade e	Serão realizadas atividades didáticas e de pesquisa para compreender as realidades espaciais onde as escolas estão	Aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos.

	contempla o estudo da relação sociedade-natureza. Assim, busca-se integrar o conhecimento geográfico.	inseridas. Podendo abranger diferentes escalas de análise (escola, rua, bairro, bacias hidrográficas, cidade etc.) com diferentes enfoques (gestão urbana, saneamento básico, moradia, mobilidade, problemas de deslizamentos e inundações, entre outros).	
4. Produção de Material Didático	Produzir materiais que colaborem no processo ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia.	Produzir materiais didáticos com novas linguagens e uso de recursos disponibilizados na internet. A elaboração de jogos educativos também será incentivada.	Materiais didáticos que contribuirão para o ensino e aprendizagem
5. Práticas cartográficas	Elaborar e interpretar mapas	Os alunos serão mapeadores e, após adquirir consciência da representação, irão tornar-se usuários (leitores e intérpretes dos mapas elaborados por outros).	Ter o domínio da cartografia para uso frequente nos diferentes conteúdos de Geografia.
6. A Geografia da relação campo-cidade	Buscar correlacionar os processos de urbanização e o de “libertação dos escravos” a partir das histórias familiares.	Resgatar a partir de histórias das famílias, como ocorreram as relações campo-cidade, essenciais para compreender o processo de organização espacial atual das cidades brasileiras. Dentro disso, salienta-se o processo de escravização ocorrido especialmente na Bahia.	Compreensão das distintas relações campo-cidade que permeiam o cotidiano.
7. Entender a Natureza, cultivando a vida!	Pensar as características naturais locais e propor o aproveitamento de pequenos espaços (canteiros, floreiras, vasos) para cultivar verduras, temperos e plantas medicinais	Perceber a realidade local através da integração de geologia, solo e relevo e como a vegetação está inserida nesse contexto e propor áreas para que os alunos interajam com a natureza. Possibilidade de discutir a produção de alimentos saudáveis e o uso de agrotóxicos no Brasil; relação sociedade e natureza.	A introdução à agroecologia a partir da agricultura urbana é um meio para pensar as relações com a Natureza, com a vida na cidade.

Fonte: Subprojeto Geografia/PIBID-UFBA, 2018.

Estes quadros servem para apresentar os contextos de realização do subprojeto Geografia, embasando o próximo tópico acerca das entrevistas narrativas que alicerçam o desvelamento, a análise, a interpretação-compreensão das narrativas, pois como já salientado, as experiências em formação ocorrem em espaços-tempos específicos. Tridimensional, o processo de formação é apontado por Pineau (2014) como o encontro da força do próprio eu, com os demais sujeitos, nas circunstâncias oferecidas pelo contexto, e a partir destas tensões dialéticas manifestam a complexidade da vida.

O eu, enquanto terceiro fator, está em relação direta com as outras pessoas no mundo, e estes últimos constituem o ponto de partida para o primeiro, mas é a própria pessoa cada vez mais autônoma que se desenvolve, produzindo novos caminhos para si (PINEAU, 2014). É desta força que até o momento tratamos, e desejamos desvelar e valorizar nas narrativas de experiências em formação, sempre possuindo como horizonte a autonomia do sujeito que narra. Autonomização para permitir-se e, dar-se voz, em apropriação dos movimentos das próprias itinerâncias ao tornar-se/ser quem se é.

2.2.3 Narrativas pibidianas para desvelar o tornar-se/ser quem se é

O PIBID é uma política pública para licenciaturas de todo o Brasil, mas frente ao conceito de experiência utilizado nesta pesquisa, é necessário também subverter o conceito de formação. Deslocar do seu caráter objetivo e comprobatório das abordagens universalizantes da dimensão coletiva dos programas e das políticas públicas, para passarmos a reconhecê-lo nas dinâmicas da vida em que sujeitos se constituem, e se formam (DOMINICÉ, 2012). A formação qual nos empenhamos, com maior ou menor consciência ao longo da vida, em buscas que envolvem uma compreensão do real e produzem a construção de sentidos, indissociáveis ao encontro de si e de nós em vista da felicidade de cada sujeito (JOSSO, 2004).

Este movimento reconhece os processos hegemônicos de racionalização e homogeneização aos quais docentes estão submetidos, mas nosso interesse está na apropriação das histórias pessoais e profissionais, visto que cada sujeito elabora distintas maneiras de ser, estando identitariamente na profissão (NÓVOA, 2000). Produzimos percursos que superam concepções lineares, e depreendem jornadas para se chegar aonde está, aceitando sua tortuosidade sem medo de antes de se achar, perder-se (MONTEIRO, 2007). Uma postura docente de quem é capaz de se assumir, e por conseguinte, em suas práticas educativas propicia que educandos consigo e entre si, se assumam enquanto sujeito “social e histórico, como ser

pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42). Um acontecer com tudo que somos:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais se cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

Neste sentido, o processo formativo mobiliza sujeitos distintos, e ensinar, que está diluído na experiência do aprender, constitui aprender-ensinar e realiza-se socialmente (FREIRE, 2015). Pouco a pouco, formamos a nós mesmos, com tudo que vivemos e somos, carregando conosco uma teia de atribuições de sentidos para quem se é. Experiências de vida e ambiente sociocultural que se manifestam na construção do eu de cada pessoa, com diversos aspectos únicos em sua plena complexidade (GOODSON, 2000). Processo de dupla apropriação da formação, ao passo que se torna sujeito e objeto; um sujeito que analisa sua própria formação e, por isso toma seu próprio eu como objeto de investigação, num distanciamento mínimo para análise da interface aos demais sujeitos e o mundo (PINEAU, 2014).

Estes processos de transformação podem ocorrer ao longo da nossa trajetória em (des)continuidades constantes, mas não se trata de estabelecer identidades em momentos precisos e específicos, porque sempre em mutação, processos formativos são (re)configurados permanentemente (JOSSO, 2008; ZEN et al, 2018). Para compreendê-los, é necessário focar em percursos e projetos pessoais e profissionais, atribuir sentidos às trajetórias de formação, refletindo criticamente sobre experiências que articulam dimensões individual e coletiva, que consistem no desenvolvimento de saberes pessoais, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992). Nesta busca do eu e do nós, primeiro recorreremos ao conhecimento do real, aquele que nos serve, explícita ou implicitamente, “para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar” (JOSSO, 2004, p. 97).

Experiências e narrativas existem nesta relação dialética, dado que o vivido emerge por meio das narrativas, e as pessoas abrem possibilidades de apreender suas próprias verdades com novos significados, reconstruir a própria experiência em autoanálise reflexiva, produzindo outra compreensão de si, de suas práticas e dos outros sujeitos (CUNHA, 1997). A reflexão oportunizada pela narrativa nos confronta com os caminhos que traçamos, evidencia as temporalidades biográficas do processo de formação em toda sua impermanência, pois

manifesta em cada singularidade suas aprendizagens, disponibilidade para mudanças no processo de construção de si, e da criação de sentidos (JOSSO, 2004). Assim, narrar ou escrever, também descrevem a autoria de quem realiza o ato, pois participam na/da construção dos sentidos de vida e verdades, e qualquer separação ocorre somente de modo artificial (MONTEIRO, 2007).

Rememorar o vivido através das narrativas permite reelaborar significados na e sobre suas trajetórias em profundo potencial de emancipação, isto, caso haja genuíno interesse de produzir análises críticas em torno de si (CUNHA, 1997). Este aprofundamento narrativo nos confronta não somente com os saberes que possuímos, mas com surpresas e maravilhas ao apreciarmos aberturas ao infinito, se apropriando do vivido de modo a compreender suas múltiplas relações e possibilidades de (re)criá-lo, de que algo nos desloque de quem somos, e nos coloque em movimento (CONTRERAS DOMINGO, 2015). Processos quais as pessoas se colocam a pensar, escolhendo o que explicará a propósito de si, enquanto ator ou atriz da história, em primeiro ou segundo plano, relacionando experiências ao fazer uma narrativa articulada (JOSSO, 2004). Nesse sentido, para Souza e Meireles (2018, p. 285):

[...] múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos.

Os processos de transformação ocorrem a partir destas apropriações da consciência, ao reconhecermos não controlar todos os acontecimentos, mas nos apropriarmos dos sentidos e significados que extraímos destas experiências na relação consigo e reflexão realizada sobre si (JOSSO, 2004). Através da narrativa, o sujeito poderá construir uma apropriação das experiências de formação, e o próprio processo de narrar constitui-se em uma experiência, em uma compreensão mais profunda do eu (CHENÉ, 2014). Nas experiências de si, no mundo, ao longo da existência, os seres humanos constituem suas temporalidades biográficas, e através destas manifestações cumulativas e integrativas das experiências que cada pessoa “faz da trama narrativa seu modo de apreensão e inteligibilidade da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Conforme estes fundamentos, os propósitos narrativos com ex-pibidianes da Geografia neste trabalho abrem múltiplas dimensões de significados em suas itinerâncias, e ampliam os horizontes dos processos a serem considerados, ou não, formativos no/do programa. Por isso, produzimos uma investigação educacional com a voz das/os professoras/es em suas vidas,

condutas e práticas de trabalho, todas com incidência ampliada e interpenetrados (GOODSON, 2000), visto que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2000, p. 114). Movimento que cabe a nós sermos ouvinte e ao mesmo tempo críticos, examinarmos o que já sabemos e as novidades, pois se investiga limites e possibilidades nos argumentos a partir de quem relata percursos e suas forças motrizes, e (se) questiona como alguém se torna quem é (MONTEIRO, 2007).

As narrativas utilizadas como instrumento de pesquisa-formação docente oportunizam investigar as experiências dos sujeitos, e podem estabelecer diálogos entre saberes cotidianos e científicos nas diversas referências das suas vidas (CUNHA, 1997). Assim, emerge uma visão humana que atribui importância a totalidade, em formação que é compreendida intercalando particular e coletivo no tornar-se docente (SILVA e MENDES, 2015). Propiciam, ainda, tomadas de consciência da sua história, produzindo representações de si e de sua formação, ao explorar o autoconhecimento da própria trajetória e situações consideradas formativas (JOSSO, 2008). São através das narrativas que os sujeitos revelam os movimentos realizados na vida, e em instituições e programas como o PIBID, pois:

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada (MOITA, 2000, p. 113).

Retomar o processo de construção e entendimento das experiências está no âmago da pesquisa biográfica, pois nestas experiências estão embutidos os espaços que vivemos, o encadeamento de situações que aconteceram, de modo que a pesquisa possibilite aos sujeitos compreenderem e coelaborarem sua existência inseparavelmente enquanto seres singulares e sociais (DELORY-MOMBERGER, 2016). No entanto, esta abordagem nos permite compreender os contextos de quem narra, nos oportunizando o acesso aos fragmentos e significados do acontecer da vida nunca revelada em totalidade, mas apenas em representação (SILVA e MENDES, 2015).

Os trabalhos com narrativas são realizados de formas distintas frente aos interesses específicos de cada pesquisa, conforme a delimitação de um panorama, os objetivos do projeto podem não abarcar efetivamente toda uma história de vida, mas sim, relatos com uma entrada específica que visa fornecer os materiais ao projeto (JOSSO, 1999), como é o caso desta dissertação. Sobre este aspecto, concordamos com Josso (1999), ao propor que formas e

objetivos heterogêneos não desvalorizam a natureza do trabalho biográfico, mas é importante que sejam realizadas adaptações e restrições com foco no projeto no qual se insere, e por isso, se diferencia efetivamente do trabalho com histórias de vida.

Ao que propomos neste trabalho, as narrativas mesmo no âmbito da pesquisa são realizadas de modo indissociável da formação, em movimento constante de vir a ser. As análises e discussões aqui produzidas estão restritas a finitude dos nossos entendimentos e experiências, mas ao rememorar itinerâncias surgem perspectivas outras e os horizontes são ampliados, com encontros que tensionam e provocam memórias e narrativas da própria história em todo seu potencial de formação. Este é um dos reflexos da investigação educativa, a manifestação da sua natureza subjetiva e singular, caracterizada pela fragilidade e delicadeza, seu caráter intangível da novidade que emerge, do crescimento pessoal, da incerteza, daquilo que não é possível controlar; ora frustrante, ora surpreendente, mas que paradoxalmente põe em diálogo concretudes e relações sociais (CONTRERAS DOMINGO, 2015).

Assim, nos é possível compreender as entrevistas na qualidade de interação, de comprometimento engajado de quem pesquisa e das pessoas que colaboram com a pesquisa, em processo de mediação que convoca a presença dos demais sujeitos numa construção em comum (FERRAROTTI, 2014; DELORY-MOMBERGER, 2016). Uma formação que menos se fundamenta na utopia da perfeição, e mais evidencia potencialidades na procura do desenvolvimento que direciona a vida como “arte de viver em ligação e partilha porque compatível consigo mesmo, com o outro e com o nosso meio natural” (JOSSO, 2004, p.107).

3 METODOLOGIA

Esta dissertação está estruturada para entender e discutir o atravessamento do PIBID Geografia da UFBA, no campo da formação docente em vigor no Brasil e das experiências formativas de ex-bolsistas, enquanto vozes ativas na produção do conhecimento. Com foco em investigar a política pública PIBID no contexto da formação de professores, empreendemos uma pesquisa documental ancorada no método dialético, visto que nos apropriamos dos escritos de modo contextualizado e interdependente no movimento da realidade, com fontes escritas primárias (GIL, 2008). Em duas etapas, a pesquisa documental se desdobra em análise, discussão e comparação: (re)significando politicamente os editais 61/2013 e 07/2018; identificando impactos e mudanças que a transição entre os editais causaram na construção e constituição dos relatórios de trabalho do subprojeto Geografia do PIBID-UFBA.

Em seguida, para compreender o PIBID Geografia no contexto das experiências formativas, focamos nos comportamentos individuais e vida cotidiana de ex-integrantes com ênfase na passagem pelo programa, através da abordagem de experiência/biográfica ancorada no método (auto)biográfico, com entrevistas narrativas enquanto dispositivo. Valorizamos as experiências a partir da realidade presenciada na formação inicial docente, em suas temporalidades biográficas, produzindo com ex-bolsistas PIBID perspectivas que contrapõem, e complementam, o programa pelo viés da objetividade e a universalização ao subverter o conceito de formação.

3.1 A Pesquisa documental

Com o propósito de adquirir informações nos editais e relatórios de atividade de bolsistas, que dialogam com os objetivos desta investigação, utilizamos da pesquisa documental frente suas vantagens em fornecer evidências a partir do contexto de produção dos escritos (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Por isso, nos apropriamos das fontes primárias em duas etapas, que perpassam de algum modo o discurso da escassez, as racionalidades formativas e a Geografia Escolar.

3.1.1 Editais CAPES 61/2013 e 07/2018

Realizamos uma pesquisa documental de cunho comparativo com análise e discussão de mudanças e permanências entre os editais 61/2013 e 07/2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES). Investigação crítica para compreender como as mudanças nos editais produziram alterações na condução desta política pública correlacionada ao contexto brasileiro após o golpe¹⁰ parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Os arquivos foram obtidos através de *download* no site oficial do PIBID/CAPES na seção “Editais e Seleções”. Observamos que em cada uma das edições a CAPES organizou os editais com uma estrutura distinta de itens. Em vista de fomentar o diálogo entre itens que normatizam os mesmos parâmetros do programa, optamos por analisar, discutir e comparar as disposições em duas temáticas: o projeto institucional e seus financiamentos e, a caracterização dos subprojetos e bolsistas. Para o *projeto institucional e seus financiamentos* nos concentraremos principalmente nos itens 1, 2 e 3, e todos os demais entre o 5 e o 12 no edital 61/2013, e nos itens 1, 3, 4 e 5, e todos os demais entre 7 e 14 no edital 07/2018. Para a *caracterização de subprojetos e bolsistas*, nos concentramos no item 4 do edital de 2013, e nos itens 2, 5 e 6 do edital 7/2018.

As disposições nestas duas temáticas são pertinentes, dado o enfoque em averiguar as normas entre instituições de ensino e a CAPES, e seus desdobramentos nos projetos, subprojetos e no quadro de bolsistas. Uma tentativa de contemplar dos âmbitos mais amplos aos mais estritos, visto que sistematizações apresentam limites na apreensão do real em suas diversas instâncias, que se interpenetram e não são facilmente delimitáveis. Nos aprofundamos comparativamente nos editais do programa com a transição ocorrida no ano de 2017 com a “modernização”, em diálogo aos movimentos da realidade na trajetória do PIBID. Para tal, utilizamos como base o livro *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*, de Luiz Carlos de Freitas (2018), pois acreditamos ser uma obra potente para compreendermos o cenário no qual a “modernização” da política pública PIBID foi, e continua sendo realizada.

3.1.2 Relatório de Atividades de bolsistas

Os relatórios de atividades de bolsistas do PIBID-Geografia foram utilizados para identificar impactos e mudanças na construção e constituição destes documentos com base na transição entre os editais 61/2013 e 7/2018. Aqueles compreendidos entre 2016 e 2017 nós já

¹⁰ Dilma Rousseff foi retirada da presidência em agosto de 2016, tendo Michel Temer assumido o cargo até dezembro de 2018. A principal acusação utilizada para o afastamento presidencial foi de responsabilidade fiscal (pedaladas fiscais), que segundo perícia realizada por técnicos do Senado nos documentos das ações do governo federal, não foi identificada participação direta ou indireta da presidenta. Dois dias após o afastamento de Dilma, a mesma operação utilizada para justificar o processo foi considerada legítima no Diário Oficial da União.

possuíamos, cedidos pelas Coordenações Institucional e de Área durante nossa pesquisa de Iniciação Científica entre agosto de 2018 e julho de 2019, intitulada: PIBID na UFBA: caracterização, abrangência e relação com a vulnerabilidade social e os riscos socioambientais. Para acessar aos relatórios dos anos de 2014 e 2015 do edital 61/2013, entramos em contato com docentes que realizaram supervisão no subprojeto Geografia, e os relatórios deste período foram cedidos via e-mail. Para acessar aos relatórios dos anos de 2018 e 2019, do edital 7/2018, entramos em contato com a Coordenação de Área do subprojeto Geografia, e os relatórios também nos foram cedidos via e-mail.

Estes relatórios apresentam modelos padronizados para estudantes da iniciação à docência, por isso os registros sobre projetos apresentam variações limitadas quanto às possibilidades de enquadramento estabelecidas pelo documento institucional. Para este trabalho, nossas análises e discussões foram realizadas utilizando relatórios finais de atividades de cada ex-bolsista do PIBID-Geografia que colaborou no processo de construção conjunta sobre/sob o PIBID por nós desenvolvida na entrevista narrativa; portanto, uma pessoa para cada edital. Vale destacar ainda, que mesmo com nosso objetivo centrado na transição entre relatórios dos editais em tela, a análise regatou as diversas configurações deste documento no seio de edital 61/2013, sempre valorizando a construção da trajetória do PIBID salientada ao logo de todo nosso trabalho.

Esta etapa está alicerçada e se justifica a partir das transformações dos relatórios institucionais no acontecer do programa, dado que a primeira mudança nas configurações do documento ao longo do edital 61/2013 ocorreram entre os anos de 2016 e 2017, seguida por outra, entre o primeiro e o segundo semestre de 2017 e, por último, enfocamos nas alterações decorrentes da passagem ao edital 07/2018. Análise e discussão comparativa na pesquisa documental que pauta estabelecer elementos recorrentes, assim como aqueles que surgem em contraposição a estas regularidades, levando em conta que ambos os casos podem ser elucidativos das questões propostas para a investigação (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Deste modo, analisamos e discutimos criticamente forma e conteúdo na constituição dos relatórios, bem como, na construção das relatorias de cada ex-bolsista frente ao que lhes é solicitado. Processo que não perpassa o aprofundamento aos trabalhos realizados por cada sujeito, mas a caracterização institucional dos documentos em dialética aos significados políticos que relatórios apresentam para a formação docente, e suas mudanças ou não, frente a transição entre editais.

3.2 Narrativas pibidianas

Como pesquisa-formação este trabalho vislumbra construções conjuntas sobre PIBID, Geografia e formação docente. Entrelaçando vida e profissão nas experiências em formação, acreditamos que o *modus operandi* que mais nos aproximava da valorização de outras vozes docentes em sua totalidade seria expressa através das narrativas de ex-bolsistas do PIBID-Geografia. Isto porque compreendemos o ato de narrar na qualidade de interação recíproca entre quem entrevista e a pessoa que está sendo entrevistada, que para além de constituírem apenas relatos de acontecimentos, expressam na perspectiva do sujeito uma retotalização sintética da própria vida naquele momento, “uma interação presente por intermédio de uma vida” (FERRAROTTI, 2014, p. 44).

As narrativas enfatizam os espaço-tempos no contexto do subprojeto Geografia do PIBID-UFBA, mas não estando restritas somente a eles. A utilização da abordagem biográfica ou de experiência¹¹(JOSSO, 1999) considerou a totalidade humana na produção de cada um dos relatos, que estão baseados na formação acadêmica, e nos itinerários da vida. Ainda conforme esta autora, enfoques temáticos na vida dos sujeitos não constituem barreiras para considerar momentos anteriores nas trajetórias de quem narra, seu diferencial está apenas na maior adequação ao objetivo do projeto. Nos amparamos na perspectiva qual a diversidade dos modos de produzir biografias não estabelecem maneiras mais ou menos corretas de realização, pois o objetivo central perpassa o enfoque hermenêutico nas interações entre os sujeitos e a sociedade (FERRAROTTI, 2014).

Utilizamos como critério de convite aos sujeitos a participação no subprojeto Geografia PIBID-UFBA durante a graduação, em específico nos editais 61/2013 e 07/2018, com objetivo de compreender nas trajetórias de ex-bolsistas sentidos e significados atribuídos às experiências no programa. Realizamos a sistematização dos nomes de ex-bolsistas no *Microsoft Excel*. Para o edital 61/2013 levantados através dos Relatórios de Geração de Pagamentos de Bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC). Documentos que apresentam a relação mensal de bolsistas (Coordenação, Supervisão e Iniciação à Docência) com vínculo ao PIBID, em específicos, os nomes compreendidos entre março de 2014 e fevereiro de 2018. Para o edital 07/2018, consultamos o site institucional do PIBID-UFBA: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, na seção

¹¹ A autora utiliza também o termo “fragmentos autobiográficos” (JOSSO, 1999, p. 20).

“Subprojetos”, e por conseguinte, a “Lista Iniciação Docência” para o campo disciplinar da Geografia.

Estabelecemos contato inicial com ex-bolsistas via aplicativo de mensagens WhatsApp, qual foram explicados os objetivos da pesquisa, procedimentos a serem utilizados e o contexto do trabalho. Após o aceite, as entrevistas foram marcadas previamente se adequando aos dias e horários de preferência de cada ex-bolsista, sendo realizadas duas entrevistas: um colaborador egresso do edital 61/2013 e uma colaboradora egressa do edital 07/2018. No dia da entrevista foi disponibilizado para cada ex-bolsista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice 1**) através do *Google Formulários (Forms)*. No documento online, à medida que cada participante clicava “em prosseguir” indicava a concordância da participação, portanto, o consentimento, assim como, o envio de cópia automática para o e-mail fornecido, possibilitando ao sujeito armazenar o TCLE.

Desde o primeiro contato, caracterizamos esta relação pelo cuidado ao momento ímpar que vivemos, e por isso, as entrevistas foram realizadas remotamente via *Google Meet* devido ao distanciamento social imposto pela COVID-19. Ferramenta que possibilitou armazenar na conta institucional universitária as entrevistas por meio de gravações, e posteriormente o arquivo foi disponibilizado pelo Google para *download*. Ainda que distantes fisicamente, compreendemos a realização das entrevistas nesta dissertação enquanto um processo de produção de materiais biográficos primários, recolhidas diretamente na interação social (*face to face*), se apropria da investigação de outras pessoas, ao passo que também é investigar-se, e deixar que outros sujeitos nos investiguem, com toda nossa subjetividade (FERRAROTTI, 2014).

O caráter partilhado e conjunto desta construção sobre o PIBID-Geografia pressupõe a existência de “um cuidado e uma escuta do outro atentos (atenciosos) ao que está em jogo para a pessoa em uma busca das formas e do sentido de suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 143-4). Relação que dilui as posições fixas entre quem pesquisa e as pessoas pesquisadas, com ações e objetivos que perpassam as compreensões das nossas vivências, e pressupõem o envolvimento ético e político com a pesquisa-formação numa abordagem que torna imprescindível o fazer com as outras pessoas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2016).

O dispositivo utilizado para a fase central das entrevistas foi um estímulo narrativo inspirado em Köttig e Völter (2014), formulado da seguinte maneira: “*Gostaria que me*

*contasse um pouco sobre você, a trajetória que tem traçado/sua trajetória¹² para se tornar professor(a) de Geografia, e principalmente sobre sua passagem pelo PIBID...e depois, farei perguntas a partir do que você me disser”. Durante toda esta etapa foram realizadas anotações em caderno de campo auxiliando na formulação das questões narrativas derivadas para o enriquecimento das entrevistas, que foram compostas ainda por uma ficha de identificação e, itens de acompanhamento das narrativas (**Apêndice 2**).*

Após as entrevistas, os arquivos em vídeo foram assistidos, realizamos considerações no caderno de campo em paralelo as transcrições, que foram enviadas para possíveis intervenções de cada ex-bolsista, fossem acréscimos ou retiradas, e por fim, aprovassem as narrativas. Em seguida, demos continuidade ao processo de pesquisa com a análise estruturada conforme Souza (2014), em três tempos: pré-análise ou leitura cruzada; leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, e; leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Tempos estes que o autor destaca haver diálogo e reciprocidades entre si, pois se inter-relacionam, ainda que resguardando suas devidas singularidades. Sobre esta análise, aprofundamos algumas considerações no subtópico seguinte, sobre o pensar/fazer desenvolvido no aprofundamento interpretativo-compreensivo realizado.

3.2.1 Valores diferenciais no processo interpretativo-compreensivo

A entrevista narrativa supera o modelo pergunta seguida de resposta, pois permite o encontro dos sujeitos em colaboração, aproximando-os da comunicação cotidiana, da espontaneidade do gesto narrativo enquanto história dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2007). Possibilita ainda problematizar o estatuto do modo de questionar através do abandono da produção de perguntas certas para produzir respostas certas, focando num projeto de expansão e abertura da fala, na própria existência de quem narra em movimento invertido, seguimos as narrativas sem jamais anteceder, nosso “questionamento só pode ser ulterior” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528). Trata-se de uma escuta que valoriza as singularidades da experiência e existência, transcorre ao passo que vias de diálogo oportunizam ao sujeito que narra investigar a si mesmo, produzindo autoconhecimento em movimento heurístico (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Neste processo, nossa abordagem de experiência nos leva à biografizações de ex-bolsistas, com a construção e desenvolvimento socioindividual, permitindo formas próprias

¹² Foram utilizadas duas formulações pois o colaborador é licenciado, mas a colaboradora está na graduação.

para si, emergindo uma hermenêutica prática (DELORY-MOMBERGER, 2016). Narrativas referenciadas em acontecimentos e experiências da realidade, que orientam a compreensão de cada sujeito enquanto ser-no-mundo (RICOEUR, 1976), porque as vidas são compreendidas entre o sistema social e a biografia do indivíduo específico, “num movimento heurístico em modelos hermenêuticos não lineares, que apelam para a razão dialética e não para a razão formal” (FERRAROTTI, 2014, p.49). Direcionamentos estes que possibilitam um primeiro movimento com enfoque na leitura e organização das narrativas, visando a construção de um perfil amplo do grupo que articula um cruzamento das histórias em perspectivas individual e coletiva, em mapeamento inicial que possibilita avançar na apreensão das “marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

As referências existem numa relação dialética com os sentidos, e a partir desta abordagem que Ricoeur (1976) nos apresenta, podemos afirmar que os sentidos são atravessados pelas intenções de referência por quem narra. Para ele, a narrativa não é o mundo em si, nem mesmo é um mundo, elas expressam o movimento prévio e originário daquilo que as pessoas têm a dizer, trazendo das experiências ao serem-no-mundo. Processos que damos formas ao que vivemos, expressamos apreensões e inteligibilidades que fazemos da vida, que por conseguinte orientam nossas narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2016). Quem fala e o mundo se expressam ao mesmo tempo nas significações, pois o experienciado não é transferido entre correntes de consciência enquanto processo vivido, ao narrar a não comunicabilidade das experiências é superanda apenas em parte, na comunicação dos sentidos e significados, em eventos quais experiências privadas se fazem públicas (RICOEUR, 1976).

Ao passo que estes aprofundamentos ocorrem, a leitura global das narrativas abre espaço aos sentidos e significados de quem narra, em movimentos das experiências individuais possibilitando “apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2014, p. 44). Imergimos profundamente nas narrativas conforme a importância atribuída aos eventos biográficos, em leituras minuciosas que permitem escavar sentidos e significados “a fim de compreender o processo de reflexividade biográfica elaborada pelos sujeitos-narradores” (MEIRELES, 2015, p. 289). Processo que atravessa as conjecturas da totalidade das narrativas, manifestando relações entre o todo e as partes em suas diversas hierarquias, reconhecendo no todo as partes, que articuladas reciprocamente constroem o todo (RICOEUR, 1976).

Dentre diversos ângulos possíveis de enxergar a totalidade singular da narrativa, buscamos as perspectivas das interpretações mais prováveis (RICOEUR, 1976), ao passo que o próprio sujeito, no processo de investigação de si, “seleciona os elementos biográficos narrados, pois é ele que, cuidadosamente, organiza as estruturas de significação dos acontecimentos” (SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 299). Estas significações transparecem na sequência sucessiva de ações no tempo narrativo, e os sentidos de cada elemento apresentado “é sua capacidade de entrar em relação com outros elementos e com a totalidade” (RICOEUR, 1976, p. 96). Portanto, compreender sentidos e significados das experiências no subprojeto Geografia-UFBA, perpassa por interpretar a interpretação do PIBID com valorações que cada ex-bolsista atribui ao programa, e as múltiplas relações compreendidos por cada sujeito em sua formação.

Este aprofundamento que propomos na perspectiva dialética ultrapassa as dimensões estruturais e simbólicas do que é narrado, já que envolve a compreensão global sobre o PIBID proposta neste trabalho, articulada aos sistemas de representação das pessoas sobre/sob esta realidade material (SANTAMARINA e MARINAS, 2007). Flutuamos entre o valor literal e as consciências reflexivas, com enunciação e enunciado em dialética (SANTAMARINA e MARINAS, 2007), no movimento que se aproxima ao que nos propõe Meireles (2015, p. 289):

Nessa perspectiva, as narrativas se configuram como lugar de reconstrução de saberes identitários, sendo que sua dimensão heurística se constrói à medida que os professores vão se percebendo como sujeitos em transformação, capazes de reinventar e reconstruir pensamentos e atitudes, bem como modos diversos de pensar a formação, a profissão e as condições de trabalho docente.

A análise interpretativa-compreensiva perpassa unidades temáticas em totalidade das suas próprias articulações, e no conjunto das narrativas, com sentidos atribuídos às experiências como interpretações de si, para (re)interpretar a vida (SOUZA, 2014; MEIRELES, 2015). Para além de instrumentos lógicos explicativos é, apropriar-se da totalidade da narrativa compreendendo que não está fechada em si mesma, em dialético com o mundo, apontando para o que há de novo, pois “compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz parar aquilo de que fala” (RICOEUR, 1976, p. 99). Logo, com narrativas produzindo aberturas aos novos olhares sobre as coisas, as orientações da vida, ao possível, com novos modos de ser (RICOEUR, 1976).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos em subtópicos as análises e discussões dos resultados da pesquisa de editais, relatórios e narrativas.

4.1 Os editais PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018

Criado em 2007, ampliado e consolidado nos anos posteriores, o PIBID se tornou a maior e mais abrangente iniciativa institucionalizada de vínculos entre universidades e escolas básicas para realizar formação inicial docente no país (GATTI et al., 2014; SILVEIRA, 2017), mas apesar das diversas vozes que atestam seus impactos positivos, a partir de 2015 e 2016 foram iniciados um conjunto de especulações, e tentativas reais de alteração, que prejudicavam sua continuidade e aprimoramento.

Em 2015, ameaças de cortes orçamentários foram especuladas quanto a impossibilidade de seu prosseguimento, mas foram desmentidas pela CAPES frente aos posicionamentos em apoio ao programa (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). Em fevereiro de 2016, surgiram tentativas concretas de alteração através do Ofício Circular 02/2016 da CAPES que restringiu a participação de bolsistas PIBID ao tempo máximo de 24 meses, seguida pela supressão das respectivas bolsas. Em abril, a agência publicou ainda a Portaria nº 46/2016, que tencionava uma unificação com outros programas nacionais, mesmo que incorrendo em forte descaracterização¹³ do próprio programa (SANTOS e CRUZ, 2017). Tal conjunto de alterações foram vetadas após intensas mobilizações em prol do PIBID e manutenção da configuração já consolidada.

O Ofício Circular 02/2016 foi desconsiderado ainda em fevereiro, após audiência pública no Senado Federal, na “qual inúmeros professores de todo o país participaram” (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020, p. 14). Do mesmo modo que as manifestações foram fundamentais na oposição à proposta de unificar os diversos programas do MEC, resultando na Portaria CAPES nº 84, de 14 de junho de 2016, que revogou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Tudo em meio ao golpe parlamentar que objetivava, e logrou êxito, em retirar Dilma Rousseff da presidência, refletindo em rupturas ao projeto de educação, dentre elas, um aprofundamento ainda maior nos desafios enfrentados pelo PIBID.

¹³ “Articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM” conforme a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.

Já no governo Temer, com Mendonça Filho no Ministério da Educação (MEC), foi lançada em 2017 uma “modernização” do PIBID, noticiando também a criação do Programa Residência Pedagógica (PRP), com foco em estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura (PORTAL MEC, 2017). Como reação, diversas instituições se organizaram a favor do PIBID, e requeriam que o edital 61/2013 fosse prorrogado mantendo o programa aos moldes já realizado, rejeitando a “modernização”. As solicitações não foram atendidas, e somente no início de 2018 a nova configuração do programa pôde ser conhecida em detalhes, então a CAPES lançou os editais 06/2018 para o Programa Residência Pedagógica (PRP) e 07/2018 para o PIBID. Os editais do PIBID compreendem o escopo deste trabalho, mas citar o PRP é necessário frente as suas articulações com a “modernização”.

As mudanças existentes entre os editais 61/2013 e 7/2018, embora preservem a estrutura do programa, alteram as relações interinstitucionais e modalidades de bolsas, bem como normatizações relacionadas aos projetos, subprojetos e atividades a serem desenvolvidas; são estas “alterações internas” que tornam possível ao MEC a manutenção do PIBID, ainda que distante do que conhecíamos. Este tópico apresenta e discute as modalidades de bolsas concedidas, inscrição e avaliação dos projetos institucionais, assim como a organização e realização dos subprojetos nas universidades. Em uma tentativa de abarcar desde os contextos amplos até os mais específicos dos subprojetos, visto que sistematizações apresentam limites na apreensão do real em suas diversas instâncias, que se interpenetram, e não são facilmente delimitáveis.

4.1.1 O projeto institucional e seus financiamentos

Conforme os itens 1 “As disposições gerais” e 2 “Requisitos para inscrição” do edital 61/2013, que abordam concessão de bolsas e submissão do projeto institucional, foram disponibilizadas para todas as modalidades, entre coordenação, supervisão e iniciação docente, 72 mil cotas de bolsas. Destas, 10 mil, considerando todas as modalidades, foram destinadas as licenciaturas que integram o Programa Universidade Para Todos (ProUni)¹⁴. Nas propostas eram consideradas elegíveis IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, condicionando

¹⁴ Programa do Ministério da Educação (MEC) que concede bolsas em IES privadas e apresenta como critério: renda familiar de até 1,5 salário-mínimo para bolsas integrais, e até 3 salários mínimos para bolsas parciais (50%); ensino médio completo cursado em escolas públicas ou como bolsista de escola privada; estudante com deficiência, independentemente de onde tenha cursado ensino médio; e, docentes da rede básica de educação pública em exercício, sendo dispensadas/os de comprovação de renda familiar.

que “as IES privadas com fins lucrativos poderão apresentar propostas, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade Para Todos (ProUni), em quantidade mínima para composição do subprojeto” (item 2.1.2, CAPES, 2013b).

Sobre estes mesmos aspectos, o edital 7/2018 aponta que “serão disponibilizadas até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência” (item 5.2, CAPES, 2018b), e detalha no item “Das instituições e cursos elegíveis” (item 4, CAPES, 2018b), que a submissão de propostas contempla IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, assim como o edital anterior. Sobre as IES privadas com fins lucrativos, no entanto, o inciso VIII do subitem 4.1, destaca a necessidade de que “possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade Para Todos (ProUni)”, e estabelece que “cotas de bolsas do PIBID deverão ser concedidas a discentes bolsistas do ProUni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por discentes não integrantes do ProUni” (item 6.1.3, CAPES, 2018b).

Estas mudanças evidenciam um decréscimo do número de cotas concedidas pela CAPES a partir de 2018, um dos indicativos de enfraquecimento do programa, assim como, a maior flexibilidade para IES com fins lucrativos, dissolvendo a exclusividade de participantes do ProUni ao possibilitar o acesso a bolsas remanescentes aos demais estudantes (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). Para além das cotas remanescentes, a maleabilidade do edital de 2018 para IES com fins lucrativos pode ser observada no próprio aceite do projeto institucional conforme observamos nos excertos apresentados anteriormente. Em 2013 a condição de aceite destas IES pressupunha que as licenciaturas envolvidas no projeto possuíssem vínculo com o Programa Universidade para Todos (ProUni), enquanto em 2018, que “possua pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade Para Todos (ProUni)” (item 4.1, CAPES, 2018b).

Pensar sobre estes aspectos nos remete a Santos e Cruz (2017), que em análise documental dos avanços e retrocessos do programa até o ano de 2016, apontaram que a partir do edital 61/2013 a CAPES optou por contemplar o ensino superior privado, e deslocar o foco inicial em IES públicas. Seguimos esta linha de argumentação, apontando que o edital 7/2018 amplia e aprofunda a fragmentação do programa entre esferas públicas e privadas, gradativamente cedendo espaço as IES com fins lucrativos, ora no aceite do projeto com ao menos uma licenciatura participante do ProUni, ora oportunizando que “cotas remanescentes” sejam ofertadas a estudantes que não integram o ProUni. É necessária atenção quanto as

possibilidades que estas normativas se apresentam de modo articulado enquanto dispositivos de transferência de verbas públicas ao setor privado com fins lucrativos.

A proliferação das licenciaturas por meio de faculdades privadas em nosso país teve início na Ditadura Militar, e seu aprofundamento foi possível com a promulgação da LDB de 1996, conjugada às políticas de redução do papel do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (CACETE, 2014; ABREU et al., 2019). A consolidação e o crescimento do número de instituições e do quantitativo de matrículas que foram realizadas nos governos petistas, responsáveis pela ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), herdado do governo FHC, além da criação do ProUni (CHAVES, 2015; ABREU et al., 2019). Estes programas de acesso ao ensino superior, enquanto política de Estado, são responsáveis pelo crescimento vertiginoso das IES privadas com e sem fins lucrativos no Brasil (CHAVES, 2015; ABREU et al., 2019). Nas normativas do edital 7/2018 é possível constatar o aprofundamento da instrumentalização do PIBID para fomentar as relações público-privada já existentes através do ProUni, em detrimento de sua expansão via IES públicas.

Contudo, a fragmentação do programa não se restringe a disposição das cotas entre IES, mas no seio da própria “modernização” realizada em 2017 com o PRP. A nova configuração restringe iniciação à docência a primeira metade do curso, e ao PRP cabe inserir em escolas de educação básicas estudantes a partir do terceiro ano do curso¹⁵. PIBID e PRP, juntos, contemplam etapas inicial e final da licenciatura, respectivamente¹⁶. Mas, ao nosso entender, este formato fragmenta os estudantes de uma mesma instituição, inclusive dos cursos de licenciatura, visto que discentes em etapas iniciais e finais dos cursos são impelidos a participarem de programa distintos, restringindo a convivência, discussões e o próprio processo formativo. Na licenciatura em Geografia da UFBA por exemplo, o PRP não foi implementado, o que implica na desassistência institucional dos estudantes de semestres mais avançados, mesmo que apresentassem interesse em participar de programas de docência. Não acreditamos que se trata de aprofundarmos quais os motivos e quais cursos implementarem ou não o PRP, mas de problematizar os efeitos da “modernização” governamental que mais limitou que ampliou as possibilidades na formação inicial.

A transição de editais pela CAPES registra ainda na concessão de bolsas e verbas do edital 7/2018: a manutenção dos valores mensais das bolsas de todas as modalidades, sem

¹⁵ Edital 6/2018 – Programa Residência Pedagógica: item 6.1, inciso III – “Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período”.

¹⁶ O Programa Residência Pedagógica disponibilizou outras 45 mil cotas.

reajuste ou aumentos; o desaparecimento da Coordenação de Gestão de Processos Educacionais, que era ocupada por docente da IES que auxiliava na gestão do projeto institucional, e acabou elevando o aumento da demanda de trabalho para docentes responsáveis pela coordenação institucional; além da supressão dos recursos de custeio das atividades dos bolsistas, que servia para auxiliar no desenvolvimento das atividades práticas nas escolas, produção de uniformes para os bolsistas, participação em eventos pelos bolsistas, realização de seminários, entre outros. Sobre estes recursos, o edital de 2013 concedia o valor de R\$ 750,00 por estudante ao ano, com limite máximo de R\$ 30 mil reais por subprojeto, e, em caso de disponibilidade financeira da CAPES, poderiam ser disponibilizados recursos além deste limite, mas sempre respeitando o valor máximo de R\$ 750,00 por estudantes ao ano¹⁷. Tal recurso era de fundamental importância ao andamento dos planos semestrais e anuais dos subprojetos. Estes recursos, como quaisquer outras formas de financiamento pela CAPES, não foram ofertados no edital 7/2018.

Ainda sobre estes recursos de custeio, é importante salientar que no edital 61/2013 a CAPES foi desobrigada de realizar repasses para IES privadas com fins lucrativos, podendo esta contrapartida financeira da própria instituição ter funcionado como um possível inibidor para adesão ao programa (RODRÍGUES et al., 2017). O desaparecimento dos recursos das normativas do PIBID no edital 7/2018 pode ser interpretado como mais um instrumento para desobrigar o Estado de assumir os investimentos em nossa formação, assim como facilita a adesão pelas IES privadas com fins lucrativos, pois agora estão dispensadas de qualquer compromisso de subsidiar seu alunato com contrapartidas financeiras. Modificação que corrobora com os fundamentos das políticas neoliberais de sucateamento da educação pública de qualidade, bem como, fomenta a participação das IES privadas por meio do PIBID.

Estas novas configurações do PIBID manifestam o maior aprofundamento da relação público-privado e a desresponsabilização da CAPES pelo financiamento da formação inicial docente. O crescimento do setor privado de educação superior que já possui relação direta com políticas de indução do governo federal conjugadas ao afastamento do Estado enquanto responsável pela manutenção do ensino superior público (CHAVES, 2015). As flexibilidades para que setores privados se fizessem presentes neste edital foi intensificada e recrudescida, permitindo entendermos tais acenos como um vetor direcionado para privatização, ao passo que

¹⁷ O detalhamento dos itens financiáveis ou não pelos recursos de custeio são encontrados no Capítulo V, Seção II, Artigos 24 e 25 da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

a função do Estado foi repassar recursos públicos através das bolsas para IES com fins lucrativos, paralelamente a sua diminuição nas IES públicas desassistidas de verbas (FREITAS, 2018). A extinção dos recursos de custeio direciona o PIBID cada vez mais ao processo no qual “o setor público vai sendo asfixiado, enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública” (Idem, p. 56).

Para submissão do projeto institucional ambos os editais apresentaram uma lista de licenciaturas e componentes curriculares apoiados e habilitáveis, que no edital de 2013 encontramos no Anexo I, e em 2018, no inciso II do tópico 4.2. Aqui salientamos a retirada de licenciaturas e componentes curriculares na transição entre editais, a saber: Ciências Agrárias; Educação Especial; Enfermagem; Ensino Religioso; Letras em alemão; Letras em francês; Letras em italiano; Letras em libras; e Psicologia. Destacamos também que, à época, o documento de 2013 regulamentava que “propostas nas áreas de licenciatura intercultural indígena e em educação do campo, para as quais a CAPES lançará edital específico” (item 4.2.3, CAPES, 2013b), e compuseram o edital específico denominado PIBID-Diversidade¹⁸, passaram por meio do edital 7/2018 a serem listadas em conjunto as demais.

O novo edital deixou de contemplar nove áreas de conhecimento que compunham subprojetos, que enriqueciam, cada uma ao seu modo, a multiplicidade de caminhos possíveis ao programa, bem como, reduziu a ação do PIBID-Diversidade ao inseri-lo no edital mais amplo. Acreditamos que sejam necessárias pesquisas que averiguem a fundo os impactos qualitativos nos projetos institucionais destas modificações, nos limites que são possíveis a uma pesquisa documental, podemos apenas apontar estes indícios de empobrecimento.

Apresentados os critérios gerais das IES e verbas da CAPES, os projetos institucionais seguem para “inscrição” e “julgamento das propostas”, conforme os itens 5 e 6 do edital 61/2013, que compreendem os trâmites burocráticos da seleção. Dentre outros aspectos, a análise de mérito consiste em verificar as concepções da “relevância e a exequibilidade da proposta”, “a adequação aos objetivos, características e exigências do PIBID”, “a coerência entre os subprojetos e o projeto institucional que os abrange” (CAPES, 2013b, p. 7), em observância ao enquadramento dos projetos na concepção mais ampla dos objetivos do programa.

¹⁸ Edital 66/2013, que contempla escolas indígenas e do campo, aqui inclusas comunidades ribeirinhas, extrativistas e quilombolas.

O edital 07/2018 por sua vez, empregou dispositivos distintos para os mesmos trâmites, conforme nos são apresentados os itens 8 “Da proposta”, e 9 “Do projeto institucional e suas características”. Utilizou para efeito de classificação das IES quatro indicadores detalhados no Anexo I, a saber: o esforço institucional para inclusão do maior número possível de docentes nas coordenações, e estudantes na iniciação à docência, sem bolsas¹⁹; a existência de relações institucionalizadas de articulação entre formação docente e redes de ensino de educação básica; o esforço para expansão territorial dos subprojetos com base no quantitativo localizado em municípios distintos ao que a IES está situada; a experiência e qualificação de docente da IES na licenciatura, na educação básica, e em programas, projetos, pós-graduação e publicações relacionadas a formação de professores²⁰.

O que observamos nos critérios da análise de mérito e classificação do projeto institucional das IES pela CAPES é um deslocamento de parâmetros, o enquadramento dos projetos na concepção mais ampla aos objetivos do programa em 2013 é transfigurado numa lógica de eficiência para o edital de 2018. O PIBID “modernizado” reduz os investimentos e paralelamente tenta ampliar seu alcance, vide, a tentativa de expansão territorial dos subprojetos, concomitante ao incremento de bolsistas “voluntário”, o desaparecimento de uma modalidade de bolsa e das verbas de custeio dos subprojetos. Movimento que normatiza e normaliza um processo, em que “a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (FREITAS, 2018, p. 55), e, portanto, incorre na perda da essência do que é considerado público, balizado no bem comum e no caráter social.

A caracterização do projeto institucional apresentou algumas alterações. Os subitens 9.2 e 9.3 apontavam no edital de 2018 que cada curso/componente curricular compõe um único subprojeto, mas deveria ser organizado em “núcleos de iniciação à docência por subprojeto”; sobre esta mudança, a retomaremos mais à frente no subtópico seguinte, *subprojetos e bolsistas*. O subitem 9.7 indicava que “o plano de atividades dos núcleos deve ser elaborado com base nos princípios e características da iniciação à docência”. Estes “princípios e características” se

¹⁹ O anexo para pontuação cita apenas a coordenação de área e bolsistas de iniciação à docência para pontuação das IES, no subitem 5.3, no entanto, é feita uma referência a possibilidade de a coordenação institucional ser exercida também sem bolsa.

²⁰ Os requisitos para recebimento de bolsa para coordenação de área no edital 7/2018, conforme o subitem 6.3, não apresentaram modificações significativas quanto aos critérios utilizados no edital 61/2013, detalhados no art. 34 da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Entretanto, para além da análise documental, indicamos a burocratização ao tornar obrigatório o cadastro do currículo para fins de verificação na Plataforma Freire, não mais aceitando a possibilidade de indicação dos Colegiados dos cursos.

encontram no edital 7/2018 pormenorizados através de incisos ainda no subitem 9.7, e compreendem uma reorganização dos incisos do artigo 6º no Capítulo II da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013²¹. A única exceção dentre eles é o inciso III dos princípios do programa, que apresentaram como novidade “a intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetivos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular”, a BNCC.

Ao comprometer a intencionalidade pedagógica do PIBID com a BNCC, o edital 7/2018 passa a refletir a disputa entre projetos formativos em nosso país. Ao passo que prejudicou a autonomia das concepções pedagógica dos projetos e subprojetos do PIBID, implementando um treinamento aplicacionista da base nas escolas (CAMPELO e CRUZ, 2019). Este edital alicerçou no programa um cenário favorável aos processos de precarização e desqualificação com afinidades explícitas a Resolução CNE/CP 2/2019, que apresenta as diretrizes da formação inicial docente para implementar a BNCC na educação básica, em detrimento da Resolução CNE/CP 2/2015²².

Para Freitas (2018), a BNCC serve ao controle da formação docente e do exercício pedagógico com tendências aos procedimentos da prática e esvaziamento teórico, consubstanciando avaliações de larga escala para uma educação padronizada. O PIBID foi instrumentalizado para uma formação inicial docente que aplica a BNCC no seio da reforma empresarial da educação, “eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar” (FREITAS, 2018, p. 81). O programa incorporou a formação de professores a partir da BNCC antes mesmo da publicação do dispositivo legal responsável por tal processo, a Resolução CNE/CP 2/2019, evidencia seu posicionamento na disputa entre projetos de formação, que infelizmente reflete os interesses dos reformadores, e o PIBID-Diversidade agora ancorado ao edital mais amplo, o explicita ainda mais.

Esta investida intensiva sobre a educação brasileira via BNCC é, segundo Lima e Sena (2020) e Silva (2020), a tentativa de impor um currículo padronizado para o controle da formação e trabalho docente com viés instrumental de conteúdo, bem como avaliação externa

²¹ Portaria que regulamentou o PIBID durante o período do edital 61/2013, quando foi revogada pela Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.

²² Define as DCNs para formação inicial e continuada do magistério a partir da articulação orgânica entre instituições de educação básica e superior, destacando a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, ao passo que fomenta e garante carreira, recursos, e outros elementos concernentes a valorização de profissionais da educação (DOURADO, 2015).

das escolas através das aprendizagens ditas essenciais, e por isso, configura um ensino comum, padronizado, genérico e homogêneo. Concepção que se alicerça na influência de grupos editoriais, fundações e institutos de consultorias educacionais e grandes bancos enquanto diretriz de formação docente contraposta a Resolução CNE/CP 2/2015 (SILVA, 2020).

As relações interinstitucionais são modificadas também nos aspectos burocráticos entre universidades e escolas de educação básica, que é importante pressuposto do programa. O edital 61/2013 adotava como referência as normativas da Portaria CAPES nº 96/2013, que concedia autonomia as IES nesta articulação, enquanto o edital 7/2018, a define em seu item 3, por meio de um “Regime de Colaboração”. Os subitens que desdobram este “Regime de Colaboração” apontam que a relação entre PIBID e escolas básicas passa a ser tratada por meio de “Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)” (item 3.1, CAPES, 2018b). O Termo de Adesão ao ACT para Unidades Federativas, o Distrito Federal e os Municípios seria “firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente” (item 3.1.1, CAPES, 2018b), e no caso de instituições federais, deveria ser “firmado por seu dirigente máximo” (item 3.1.2, CAPES, 2018b). Para tanto, tornou imprescindível a organização de um “Comitê de Articulação da Formação Docente em cada Unidade Federativa” (item 3.2, CAPES, 2018b), incumbidos da “articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de iniciação à docência desenvolvido no âmbito de suas redes” (item 3.3, CAPES, 2018b).

Como pode ser observado, a relação universidade-escola básica no edital 7/2018 pode ser interpretada como uma perda da autonomia universitária no processo seletivo, um vínculo assimétrico no qual escolas são indicadas para realizar o programa pelas redes de educação (CAMPELO e CRUZ, 2019). O predomínio que as redes passam a exercer é patente na própria configuração do texto do item 3 “Do Regime de Colaboração” (CAPES, 2018b), que não apresenta sequer referência as IES. Limitação que atinge também docentes da educação básica, já que segundo a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018²³, em seu artigo 6º, § 1º, somente poderiam participar das seleções professores da educação básica nos casos em que a “Secretaria de Educação ou órgão equivalente firmou Acordo de Cooperação Técnica (ACT) ou Termo de Adesão ao ACT e aceitou participar dos programas” (CAPES, 2018a).

²³ Portaria responsável por regulamentar “Art. 1º [...] a concessão de bolsas e estabelecer o regime de colaboração no Programa Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”

O processo de supervalorização das redes em detrimento das universidades parece consumir aquilo que Freitas (2002) nos aponta sobre a educação básica ser utilizada como referência para formação docente ainda na década de 1990. Tentativas que retornam nos programas e políticas de formação, mas que segundo Freitas (2018), é uma das responsáveis pelo próprio fracasso dos reformadores, visto que:

Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma “política local” que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam [...]. Os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas [...]. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018, p. 97-8).

4.1.2 Caracterização de subprojetos e bolsistas

Após um detalhamento voltado as relações interinstitucionais articuladas pelos editais em tela, trazemos a estruturação dos subprojetos enquanto a face mais sensível e visível do PIBID no cotidiano das instituições. No edital de 61/2013, o item 4 “Características obrigatórias do projeto” concentra as especificações quanto a configuração dos subprojetos, a serem formados por: no mínimo 5 bolsistas de iniciação à docência; uma pessoa na coordenação de área e; uma na supervisão. Os subprojetos devem respeitar a proporcionalidade de no mínimo 5 e no máximo 10 bolsistas de iniciação à docência para cada pessoa na supervisão na escola, e um mínimo de 5 e máximo de 20 bolsista de iniciação à docência, para cada pessoa na coordenação de área²⁴.

O edital 7/2018 compreende o subprojeto formado por um ou mais núcleos de iniciação à docência, que conforme o inciso IV em 2.3.5 “corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes” (CAPES, 2018b). O subitem 5.3, no entanto, especifica que “serão disponibilizadas pelo menos 24 cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para complementar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa” (CAPES, 2018b). Como supracitado, o documento restringe a participação no programa ao discente que “não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso” (item 2.3.1.1, CAPES, 2018b), com pagamento das bolsas em um período máximo de 18 meses.

Propor a inclusão de até seis estudantes em atividade “voluntária” nos subprojetos, além de docentes formadores, incorre numa profunda desvalorização do nosso trabalho, e pode

²⁴ As proporcionalidades entre cada modalidade de bolsa para o projeto e subprojetos se encontrava detalhada no Anexo II da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

constituir-se em precedente para precarizações mais profundas (CAMPELO e CRUZ, 2019; CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020). A nova configuração dos subprojetos, considerando um mínimo de 24 bolsistas por núcleos, registra um aumento do número médio de orientações em relação ao edital anterior, pois cada pessoa na supervisão tem ampliado de 5 para 8, o número mínimo de estudantes (CAMPELO e CRUZ, 2019), bem como, a coordenação de área tem seu limite máximo de 20 estudantes deslocado para 30, e o mínimo de 5 para 24 discentes. Um acréscimo de até 10 bolsistas ID no trabalho da Coordenação de Área, que corresponde a 50% de expansão do limite máximo de orientações de iniciação à docência que eram realizadas.

Sobre a nova organização dos subprojetos no edital de 2018, o período máximo de 18 meses de bolsa aos discentes restringe de modo mais rígido que os 24 meses do Ofício Circular de fevereiro de 2016, e demonstra uma tentativa de imposição vertical de uma perspectiva já suplantada no seio da realização do edital anterior, inclusive, via manifestação popular. É pertinente ainda, no que se refere a organização em núcleos, interrogar os limites aos subprojetos com quantitativo elevado de estudantes, visto que a concessão é de “pelo menos 24 cotas” acrescidas do incentivo a participação sem bolsa, que não aparecia no edital anterior. Por isso, problematizamos a situação dos subprojetos que desejem ultrapassar 30 estudantes, na tentativa de permitir a composição de um segundo núcleo de iniciação à docência, implicando em abrigar 6 estudantes sem bolsa²⁵? Neste sentido, poderíamos afirmar que “o incentivo” institucional de incluir “trabalho voluntário” poderia, segundo esta ótica, ser considerado na verdade obrigatório para construção do segundo núcleo no subprojeto, restringindo sua ampliação caso inexistam estudantes nesta condição?

Expor as contradições que envolvem o incentivo constante ao trabalho sem remuneração pelo edital 7/2018 nos instiga a retomarmos brevemente o argumento da fragmentação das bolsas entre esferas pública e privada, e questionar: em meio ao constante apelo as participações “voluntárias”, caberia assegurar aos “não integrantes do ProUni” das IES com fins lucrativos “cotas remanescentes”?

²⁵ Esta reflexão tem como base o quantitativo de estudantes que participaram dos subprojetos do PIBID-UFBA nas licenciaturas em Química, Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Física, Pedagogia, Dança e Música, sendo constatada a presença igual ou superior a 30 estudantes em um ou mais anos durante a vigência do edital 61/2013.

4.1.3 Modernização: um belo nome para o alinhamento com a reforma empresarial da educação

Neste primeiro movimento apresentamos os editais 61/2013 e 7/2018 como objetos de reflexões que convergem, e principalmente divergem, entre as distintas edições do PIBID/CAPES na realidade contextual que se inserem. Observamos que alguns processos de descaracterização iniciaram em 2016, e após a “modernização” de 2017 foram consolidadas institucionalmente via edital em 2018, que as ampliou e trouxe novidades efetuando também amplas precarizações na realidade do programa. Contudo, nossas análises e discussões se restringem aos documentos, ainda assim, acreditamos que as repercussões da nova estrutura impostas pelo edital 7/2018 necessita de mais estudos e avaliações de seus impactos nos projetos e subprojetos.

O aprimoramento do PIBID fornecia demonstrações concretas de possibilidades aos cursos de formação inicial, mas as alterações perpetradas via edital 7/2018 não favorecem o projeto de formação que vinha se desenhando nos últimos anos. As mudanças decorrentes do edital 7/2018 produzem “cortes e alterações sutis, até a chegada de uma nova formulação, a qual modifica-o substancialmente, processo que deixa dúvidas sobre seu futuro e incertezas acerca de seu fortalecimento” (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2020, p. 17). Isto porque, o PIBID é instrumentalizado e nivelado enquanto uma das faces da reforma empresarial da educação perpetrada pelo golpe parlamentar que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, e agora está consolidando ainda mais na gestão de Jair Bolsonaro. Conforme Freitas (2018), o conjunto de ações da reforma podem até parecer isoladas, mas produzem uma “engenharia de alinhamento” (p. 81) e se manifestam na relação base-ensino-avaliação-responsabilização, que podemos identificar em convergências com o PIBID “modernizado”, ou melhor, “alinhado” com a reforma empresarial da educação vigente em nosso país.

Após 2017 o PIBID apresenta contradições entre os objetivos que alicerçam o programa e os desdobramentos normativos do edital 7/2018, de modo que compreendemos enquanto inconciliáveis: o incentivo a formação docente em nível superior concomitante ao reconhecimento das atividades realizadas no PIBID para integralizar cargas horárias de componentes curriculares obrigatórios, direcionando para um enfoque prático de formação em serviço; a valorização do magistério visto que diferentes modalidades de bolsistas são incentivadas a exercerem suas funções sem remuneração, e com aumento do quantitativo de trabalho na supervisão e coordenações; integração entre universidade e educação básica, ao passo que a autonomia desta relação é substituída por uma subordinação das universidades para

com as redes de ensino; e incentivo aos estudantes na criação e participação em experiências de ensino e aprendizagem com protagonismo dos profissionais da educação básica na conformação de bolsistas, à medida que sua intencionalidade é convertida em uma aplicação curricular.

Iniciamos com o contexto brasileiro no qual o PIBID se encontra, aprofundamos a análise dos editais que normatizam o programa, e agora voltamos ao contexto (re)significando o próprio PIBID, e os sentidos que ele nos propõe, necessário ao raciocínio dialógico deste trabalho. Por isso, faremos menção a uma publicação no Portal do MEC, em 18 de outubro de 2017, no qual este “alinhamento” foi lançado/anunciado, e mais especificamente, para uma fala da secretária-executiva, Maria Helena Guimarães de Castro, ao endossar o acontecimento, pois para ela: “a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” (PORTAL MEC, 2017).

A ênfase na figura docente, independente de quaisquer outras diferenças ou desigualdades na produção da qualidade da educação, destaca o tipo de sociedade que a reforma empresarial da educação preconiza, e, portanto, a qual o PIBID foi “alinhado”. Uma proposta de sociedade neoliberal em que o papel da escola é fornecer igualdade de oportunidades, visto que “em um cenário competitivo, as pessoas precisariam de ‘oportunidades’ para competir por uma posição melhor na sociedade” (FREITAS, 2018, p. 115). Uma concepção de educação, e sociedade, que torna possível explicar os sucessos e fracassos dos indivíduos, que naturaliza as desigualdades, e por isso, não contempla a concepção de igualdade de condições de uma vida boa para todas as pessoas (FREITAS, 2018).

É, também neste sentido, que Paulo Freire nos provoca em *Política e Educação* (2001) ao discutir as relações entre educação e qualidade. A qualidade, que não existe em si mesma de modo universal, se refere a uma determinada educação, e assim expressa o valor que atribuímos a ela (FREIRE, 2001). Logo, a qualidade do professor para produzir qualidade de educação no excerto anterior, trata-se de uma qualidade oposta a que defendemos. Portanto, “não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2001, p. 44). A qualidade que o PIBID “alinhado” nos oferece não é a que desejamos.

4.2 Os relatórios PIBID/CAPES 61/2013 e 07/2018

A pesquisa documental sobre a transição entre os editais 61/2013 e 7/2018 no contexto da formação docente revela em cada configuração múltiplas facetas, pois concebe e materializa via editais distintos modos de ser PIBID. Como política pública, o PIBID é imbuído de intencionalidades em suas estruturas, verbas e documentos. No desenvolvimento das atividades semestrais dois documentos são basilares: o plano e o relatório de atividades de bolsistas. O primeiro, preparatório e prospectivo conforme objetivos estabelecidos para o semestre, numa programação individual/coletiva; o segundo, uma relatoria semestral desenvolvida por cada bolsista de iniciação à docência. No programa, estes documentos se complementam, para esta análise, focamos em identificar quais impactos e mudanças a transição entre os editais causaram na construção e constituição destes relatórios.

Quadro 3: Comparativo de itens dos Relatórios de atividades de bolsistas: editais 61/2013 e 7/2018

Itens²⁶	Edital 61/2013: 2014-16	Edital 61/2013: 2017.1	Edital 61/2013: 2017.2	Edital 7/2018
1	Identificação do plano: título do plano; docentes em supervisão; docentes na coordenação de área; subprojeto; período do relatório.	Identificação do relatório: unidade acadêmica; subprojeto; período do relatório.	Identificação do relatório: unidade acadêmica; subprojeto; período do relatório.	Identificação do relatório: unidade acadêmica; subprojeto; período do relatório.
2	Identificação do bolsista: nome, lattes, e-mail e telefone.	Identificação do bolsista: nome, lattes, e-mail e telefone.	Identificação do bolsista: nome, lattes, e-mail e telefone.	Identificação do bolsista: nome, lattes, e-mail e telefone
3	Atividades desenvolvidas: descrição semanal das atividades desenvolvidos com referências à ação do subprojeto relacionado com cada atividade.	Dados do subprojeto: 3.1 Dados gerais: docentes na coordenação de área e supervisão; resultados específicos alcançados pelo bolsista no subprojeto (reflexão acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos e às bases teóricas e metodológicas utilizadas). 3.2 Dados da escola: IDEB, número de bolsistas PIBID, docentes em supervisão na escola, número total de estudantes da escola e de estudantes envolvidos nas ações.	Dados do subprojeto: 3.1 Dados gerais: docentes na coordenação de área e supervisão	Dados do subprojeto: 3.1 Dados gerais: docentes na coordenação de área e supervisão
4	Resultados e impactos alcançados/observados na escola	Quadro de ações desenvolvidas e resultados alcançados (listados por ordem de relevância), cada coluna com	Quadro de ações desenvolvidas e resultados alcançados (listados por ordem de relevância), cada coluna com	Descrição das atividades previstas e desenvolvidas (descrever de forma

²⁶ Nos relatórios, por vezes, estes itens se encontram com numerações repetidas ou trocadas, aqui, optamos pela construção do quadro com a devida ordem numérica evitando equívocos.

		uma especificidade: indicador da ação (ordem numérica); objetivo da ação (conforme plano de trabalho); descrição sucinta da ação (com período de realização); resultados alcançados (descrição sucinta)	uma especificidade: indicador da ação (ordem numérica); objetivo da ação (conforme plano de trabalho); descrição sucinta da ação (com período de realização); resultados alcançados (descrição sucinta indicando os produtos e o número do anexo)	objetiva as atividades previstas e desenvolvidas durante o semestre)
5	Dificuldades encontradas/causas e procedimentos para superá-las.	Descrição da produção educacional gerada, produções: 5.1) didático-pedagógicas; 5.2) bibliográficas; 5.3) desportivas e lúdicas; 5.4) técnicas, manutenção de infraestrutura e outras. Cada subitem solicitando: o tipo da produção; indicador da ação; descrição do produto gerado.	Avaliação dos resultados alcançados pelo bolsista no subprojeto (reflexão acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos e às bases teóricas e metodológicas utilizadas).	Descrição das atividades previstas e não desenvolvidas (descrever de forma objetiva as atividades previstas no subprojeto, mas que não foram desenvolvidas. Justificar o não desenvolvimento da atividade).
6	Produtos gerados com o desenvolvimento das atividades	Impactos: observados a partir das ações do subprojeto: 1. na formação do bolsista; 2. nas licenciaturas envolvidas; 3. na educação básica; 4. nas escolas participantes; 5. na pesquisa e pós-graduação da área	Impactos: observados a partir das ações do subprojeto: 1. na formação do bolsista; 2. nas escolas participantes.	Descrição das atividades não previstas e desenvolvidas.
7	Considerações sobre o cumprimento dos objetivos (gerais e específicos)	Contribuições para a licenciatura (Descrição das contribuições do projeto para o aprimoramento dos cursos de modo geral)	Contribuições para a formação (Reflexão sobre as contribuições do projeto para o aprimoramento da formação do bolsista)	Avaliação dos resultados alcançados pelo bolsista no subprojeto (reflexão acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos no plano de trabalho e às bases teóricas e metodológicas utilizadas)
8	Referências bibliográficas utilizadas	Estrutura na universidade (Descrição da estrutura disponibilizada para a execução do projeto na unidade)	Dificuldades encontradas (Descrição das condições de realização das atividades e a estrutura disponibilizada para a execução	Impactos: observados a partir das ações do subprojeto: 1. na formação do bolsista; 2. nas escolas participantes; 3. na formação acadêmica do bolsista

			do projeto, justificando as atividades previstas e não realizadas)	
9		Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas	Considerações sobre o cumprimento dos objetivos	Contribuições para a formação docente (reflexão sobre as contribuições do projeto para o aprimoramento da formação do bolsista)
10		Considerações finais	Referências bibliográficas	Dificuldades encontradas (descrever as condições de realização das atividades e a estrutura disponibilizada para a execução do projeto, justificando as atividades previstas e não realizadas)
11		Referências bibliográficas		Participação em congresso e trabalhos publicados ou submetidos (eventos dos quais participou mencionando local e data. Incluir, se for o caso, cópia de resumo(s) apresentado(s) em eventos técnico-científicos)
12				Outras atividades
13				Referências bibliográficas

Fonte: Relatórios de atividades de bolsistas do subprojeto Geografia PIBID-UFBA, edições 61/2013 e 7/2018.

Como podemos observar no **Quadro 3** os itens 1 e 2 compreendem as fichas de identificação que perpassam dados gerais em todos os modelos de relatórios de atividade, a exceção de outras modificações mais significativas. Aos demais itens que constituíam efetivamente a relatoria, o modelo utilizado entre os anos de 2014, 2015 e 2016, daqui em diante chamado de “**primeiro relatório**”, apresentava o item “3. Atividades desenvolvidas”, predominantemente. O item ocupava a maior parcela do primeiro relatório com a descrição sistemática das atividades desenvolvidas semanalmente ao longo de todo o semestre, em geral em tópicos ou pequenos textos que detalhavam as realizações na escola e/ou universidade. Toda e quaisquer realização/produção eram descritas, várias delas com referências às ações adotadas, conforme Quadros 1 e 2, estabelecendo relação ao planejamento semestral do subprojeto Geografia.

A descrição das atividades era seguida pelo item “4. Resultados e impactos alcançados/observados na escola”, com foco nos acontecimentos na instituição escolar e/ou especificamente nas salas de aula em que cada bolsista atuava. De forma concisa estão presentes exposições, feiras e o exercício da docência com aspectos práticos e metodológicos em sala de aula. Ainda que formatado para respostas dissertativas, a delimitação do item era precisa, o foco estava no acontecer da escola. Em seguida, apresentava o item “5. Dificuldades encontradas/causas e procedimentos para superá-las”.

No relatório do bolsista do edital de 2013 utilizado para esta análise foi indicado não ter havido dificuldades durante o processo, contudo, o item nos incentiva a tecermos algumas problematizações. Ao solicitar que bolsistas apontem “dificuldades encontradas” implica também indicar “causas e procedimentos para superá-las”. Sugestivo, o item direciona para cada bolsista identificar e resolver tais adversidades, ainda que não especifique a natureza delas; talvez, se interpretado como continuidade ao item anterior, estão delimitadas no âmbito da escola. Caso situadas em sala de aula para o cumprimento dos objetivos estabelecidos no plano, vinculadas no campo metodológico e didático-pedagógico. Caso mais profundas e estruturais, a função atribuída ao bolsista seria indicá-las e relatar como desenvolveu a continuidade das suas atividades, mesmo com dificuldades que estão para além do seu escopo. Em qualquer um destes vieses, o relatório é direto quanto ao que se espera: superação das dificuldades encontradas.

Por último, os itens “6. Produtos gerados com o desenvolvimento das atividades”, “7. Considerações sobre o cumprimento dos objetivos (gerais e específicos)” e “8. Referências bibliográficas utilizadas”. Compreendem as produções, materiais e imateriais realizada durante

o semestre, num breve balanço quanto ao cumprimento dos objetivos do plano e seu referencial teórico, respectivamente. Amplamente descritivo, os diversos itens do primeiro relatório eram preenchidos com sínteses das reuniões na escola ou universidade, produções materiais ou imateriais no subprojeto (postagens em rede social, slides, apresentações etc.), eventos acadêmicos, e principalmente o acontecer cotidiano nas salas de aulas, e escola.

A passagem do ano de 2016 para 2017 foi marcada por mudanças nos relatórios, este último com dois modelos, a partir daqui chamados de “**segundo e terceiro relatórios**”, respectivamente. No primeiro semestre de 2017 é adotado um **segundo relatório** no qual o item “3. Dados do Subprojeto” é subdividido em “3.1 Dados gerais” e “3.2 Dados da escola”. O primeiro subitem comportava o nome de docentes na coordenação de área e supervisão, bem como uma “reflexão acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos e às bases teóricas e metodológicas utilizadas” pelo bolsista. O segundo, o IDEB da escola, número de bolsistas de iniciação à docência, docentes em supervisão na escola, e o número total de estudantes da instituição, assim como o quantitativo envolvido nas ações do subprojeto.

Estes aspectos gerais eram seguidos de um quadro para informar “4. Ações desenvolvidas e resultados alcançados”, listados por ordem de relevância com colunas evidenciando: indicador da ação (em ordem numérica); objetivo da ação (conforme plano de trabalho); descrição sucinta da ação (com período de realização) e; resultados alcançados (descrição sucinta). O complemento desta etapa se encontrava no item “5. Descrição da produção educacional gerada”, dividido em produções: “5.1 didático-pedagógicas; 5.2 bibliográficas; 5.3 desportivas e lúdicas e; 5.4 técnicas, manutenção de infraestrutura e outras”. Cada uma destas com espaço para maiores detalhes e especificidades.

Ainda que sem finalizar os elementos presentes no segundo relatório, podemos estabelecermos alguns comparativos iniciais desde já, nos apropriando do **terceiro relatório**, modelo adotado no segundo semestre de 2017. Neste terceiro relatório observamos que o item 3 agora comporta apenas os nomes da coordenação de área e supervisão no subitem 3.1, os resultados específicos de cada bolsista passam ao item “5. Avaliação dos resultados alcançados pelo bolsista no subprojeto (reflexão acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos e às bases teóricas e metodológicas utilizadas)”. A “descrição da produção educacional gerada” que compunha o item 5 no edital anterior, bem como o subitem 3.2 com os dados das escolas, desaparecem. O quadro no item “4. Ações desenvolvidas e

resultados alcançados” é mantido inalterado, sendo estas as primeiras informações solicitadas para bolsistas sobre suas realizações no semestre.

Poderíamos estabelecer como parâmetro geral das modificações sofridas entre o primeiro, o segundo e o terceiro relatório, ao menos nestes itens iniciais, uma transição de características burocráticas, profundamente descritivas, para articulações entre descrição e reflexão. Se o primeiro relatório se alicerçou na descrição, aqueles de 2017 as direcionam no item 4 em um quadro sistemático, objetivo e conciso. O item 5, que no segundo relatório solicitava maiores detalhamento tornava as informações redundantes, basicamente textos idênticos ao item anterior, assim decorre sua substituição no terceiro relatório pelos aspectos reflexivos. A partir de 2017, a descrição é direcionada nas ações desenvolvidas conforme o planejamento, mas sem necessidade do detalhamento semanal conforme o primeiro relatório, contudo, a modificação notável no interior do edital 61/2013 é aquela que articula descrição e reflexão.

Esta articulação parece tentar distanciar os relatórios de características fiscalizatórias, os aproximando das dimensões profissionalizantes que a reflexão possibilita, e assim potencializando perspectivas mais frutíferas de formação. A reflexão revela a consciência profissional docente, evidencia que profissionais da educação agem em função de objetivos, possuem finalidades, e se instrumentalizam em função da racionalidade, ainda que existam limitações nesta consciência, como qualquer sujeito humano, não estando integralmente apropriado “de tudo o que faz no momento em que o faz” (TARDIF, 2007, p. 211). Por isso, tão importante que cada bolsista realize tais reflexões sobre seu fazer, amparadas em bases teórico-metodológicas.

Esta reflexão esteve presente também no item 6, que considerava os “Impactos observados a partir das ações do subprojeto”; outra novidade que os relatórios de 2017 apresentaram. No segundo relatório abrangendo: a formação do bolsista; as licenciaturas envolvidas; educação básica; escolas participantes e; pesquisa e pós-graduação da área. No terceiro relatório abrangendo: a formação do bolsista e escolas participantes. Ao que nos parece, o item 6 intenta, inicialmente, traçar um panorama multiescalar que abrange da iniciação à docência até a pesquisa e pós-graduação, mas posteriormente recua para impactos na formação de bolsistas e escolas participantes.

Interpretamos como frutífera a possibilidade de bolsistas refletirem sobre múltiplos impactos do PIBID na busca de significados na formação para si, e politicamente em âmbitos

institucionais. Coloca o PIBID em interlocução aos projetos de formação docente, educação básica e pesquisa vigentes no país. Talvez, fosse possível desvelar impactos e limitações do PIBID dentro do modelo social, suas contribuições para valorização do magistério, em problemas de ensino-aprendizagem e, demais fatores que impedem a escola de cumprir o seu papel social (D'AGOSTINI; GARCIA, 2014). Nem mesmo os meandros do sistema universitários escapariam das reflexões e críticas.

Pensar o PIBID seria também pensar licenciaturas, educação básica, pesquisa e pós-graduação, e por isso, situar o programa nas políticas de formação de professores do MEC. No entanto, a restrição dos subitens na formação de bolsista e escola participantes no terceiro relatório, é reveladora. Posicionam a relatoria na esfera do singular e da escola, e demonstram que “apesar de ter como pressuposto a melhoria da qualidade da educação básica, seu papel é instrumental” (D'AGOSTINI; GARCIA, 2014, p. 19-20). Os impactos do subprojeto em cada bolsista e respectiva escola que participou, localiza tais ações no campo da consciência prática, articulando o saber fazer e dizer no âmbito do trabalho docente, bem como, nos processos coletivos nas escolas, envolvendo o conjunto do professorado e estudantes (TARDIF, 2007).

Em seguida, no segundo relatório, o item “7. Contribuições para a licenciatura” propõe uma descrição das “contribuições do projeto para o aprimoramento dos cursos de modo geral”, já no terceiro relatório, este item foi modificado, e solicita as “Contribuições para a formação”, propondo uma “reflexão sobre as contribuições do projeto para o aprimoramento da formação do bolsista”. Observemos que estas modificações deslocam de uma descrição das contribuições aos “cursos de modo geral”, para fomentar reflexões na pessoa que relata, sobre si mesma. Compreendemos que o item 7 corrobora a linha argumentativa construída sobre as alterações dos relatórios ao longo do edital 61/2013, que ocorreram incorporando demarcadores reflexivos. O item 7, revela um exercício de reflexão para além dos acontecimentos na escola e universidade, articulando também os aspectos descritivos, pois contribui com a “interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação” (TARDIF, 2007, p. 216).

Para o segundo relatório os itens “8. Estrutura na universidade”, que propõe uma descrição da “estrutura disponibilizada para a execução do projeto na unidade”, e “9. Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas” serão apresentados em conjunto. Isto porque, compreendemos que a passagem ao terceiro relatório os incorporou em um único item: “8. Dificuldades encontradas” cabendo ao bolsista “descrever as condições de realização das atividades e a estrutura disponibilizada para a execução do

projeto, justificando as atividades previstas e não realizadas”. Cabendo algumas problematizações.

A primeira delas pode ser explicitada a partir do comparativo entre o primeiro relatório e os demais, quanto as dificuldades encontradas que superam a exigência da descrição dos “procedimentos para superá-las”, e passam a pontuar os empecilhos para justificar atividades previstas e não realizadas. Esta abordagem se aproxima com maior coerência aos elementos de racionalização do trabalho docente, de natureza justificada (TARDIF, 2007). Esta superação representa um avanço quanto a responsabilização do professorado ao garantir ensino e aprendizagem independente que quaisquer dificuldades (FREITAS, 2018).

Para o ano de 2017, em específico o segundo relatório, investiga a estrutura disponibilizada ao projeto fazendo referência a unidade universitária, enquanto no terceiro as condições de realização das atividades e estrutura disponibilizada aparecem de modo abrangente. O desaparecimento da perspectiva de superação das dificuldades articulado ao surgimento da descrição das estruturas disponibilizadas para o projeto, são por nós consideradas alterações importantes no interior do edital 61/2013, pois evidenciam a contextualização do trabalho professoral, situado em realidades concentradas, sejam elas no ambiente da universidade ou escola. Talvez, com brechas para leituras de mundo mais amplas e pautadas em percepções críticas da realidade que suplantam leituras anteriores (FREIRE, 2001).

Por último, o item “10. Considerações finais” que encerrava o segundo relatório, é substituído pelo item “9. Considerações sobre o cumprimento dos objetivos” no terceiro. De modo sutil, restringe sobre quais considerações espera que cada bolsista elabore comentários. O item 11 no segundo e 10 no terceiro, ambos compreendem as “Referências bibliográficas” utilizadas.

O quarto relatório, que compreende o único modelo utilizado durante o edital 7/2018, ao todo possui treze itens, sendo o relatório mais extenso, dentre os analisados. Os itens 1, 2 e 3 para identificação são idênticos ao terceiro relatório, e o processo de relatoria em si tem início no item “4. Descrição das atividades previstas e desenvolvidas”, sendo solicitadas “de forma objetiva as atividades previstas e desenvolvidas durante o semestre”. Esta descrição é distinta do primeiro relatório, pois não solicita, necessariamente, detalhes semanais dos acontecimentos, ainda que seja possível de assim ser feita; e distinta aos relatórios de 2017, pois não oferta um quadro síntese que articula ação, objetivos, descrição e resultados.

Em continuidade ao processo no item “5. Descrição das atividades previstas e não desenvolvidas” são solicitadas “de forma objetiva as atividades previstas no subprojeto, mas que não foram desenvolvidas”, com justificativa do “não desenvolvimento da atividade”, e no item “6. Descrição das atividades não previstas e desenvolvidas”. Em continuidade, o item “7. Avaliação dos resultados alcançados pelo bolsista no subprojeto”, solicita reflexões “acerca dos resultados, relacionando-os ao cumprimento dos objetivos propostos no plano de trabalho e às bases teóricas e metodológicas utilizadas”.

De modo que consideram o trabalho docente a partir de ações justificadas, embutido de consciência profissional, e por isso racionalizado, os itens 5 e 6 apresentam continuidades aos relatórios de 2017. Evidenciam a natureza contingente da docência, em interações que fogem ao controle do professorado. No entanto, demonstram ampliação considerável aos elementos descritivos em número de itens, e no espaço que lhes é cedido. O item 7, por sua vez, é o equivalente ao item 3 do segundo relatório e ao item 5 do terceiro, expressando uma continuidade das articulações entre descrição e reflexão.

O item “8. Impactos”, a partir das ações do subprojeto, solicita uma listagem que abrange: formação do bolsista; escolas participantes, e formação acadêmica do bolsista. A formação acadêmica retorna, mas apenas direcionada aos sujeitos da iniciação à docência. Ora podemos indicar sua maior amplitude, já que o terceiro relatório abrangeu apenas bolsistas e escolas participantes, ora podemos evidenciar sua continuidade ao terceiro relatório, com inquietações de caráter situado, e sem grandes inquietações em localizar o papel e a importância do PIBID de modo contextual.

O item “9. Contribuições para a formação docente”, idêntico ao item 7 do relatório anterior propõe reflexões “sobre as contribuições do projeto para o aprimoramento da formação do bolsista”. Bem como é possível identificar que o item “10. Dificuldades encontradas” é idêntico ao item 8 do terceiro relatório, com descrição das estruturas disponibilizadas e justificativa para não desenvolvimento de atividades. Conjunto de itens que mais revela continuidades e ajustes, que propriamente rupturas entre relatórios na transição entre os editais. Por último, os itens “11. Participação em congresso e trabalhos publicados ou submetidos” e “12. Outras atividades” parecem realizar uma função de apanhado geral das produções, sejam bibliográficas ou não, desenvolvidas ao longo do semestre. O item “13. Referências bibliográficas” encerra o relatório, sendo comum entre todos os relatórios.

Nosso objetivo de identificar impactos e mudanças causados pela transição entre os editais na construção e constituição dos relatórios nos aproximando ao papel e importância do PIBID, revelou alguns aspectos: a inserção de itens reflexivos articulados aos descritivos ocorreu nas modificações decorrentes no interior do edital 61/2013; a transição para o edital 07/2018 acrescentou itens descritivos, mas os parâmetros reflexivos preexistentes foram mantidos; elementos que contextualizavam em posição dialética o PIBID com a educação básica, pesquisa, pós-graduação foram excluídos em detrimento de impactos situados apenas aos bolsistas e escolas parceiras, ainda no ano de 2017.

Portanto, o tratamento analítico revelou processos de continuidades e/ou ajustes na transição entre editais, sem efetivas rupturas ou descontinuidades. Este resultado nos inquieta, e fomenta um questionamento derivado: como uma transição entre editais que (re)significou politicamente o PIBID com formas/conteúdos de tamanha distinção incorre em continuidades e/ou ajustes nos relatórios de atividade de bolsista de iniciação à docência? Ao nosso entender, os relatórios expressam que as modificações ocorridas produziram alterações na estrutura do PIBID, mas a racionalidade com base no modelo prático de formação existe no programa anterior ao ano de 2017, e por isso manifesta processos de continuidades e/ou ajustes.

4.2.1 Os modos de ser PIBID em relatórios

Uma visão panorâmica dos quatro relatórios e das respostas cedidas por cada bolsistas demonstra que se por um lado suplantar a descrição das atividades, e a identificação e superação das dificuldades, acenou para menores responsabilizações ao professorado, e características burocráticas do documento. Por outro, o incremento da reflexão em todos os demais relatórios, mesmo amparada em “bases teóricas e metodológicas”, representou avanço limitado, visto que o processo reflexivo sempre esteve restrito as melhorias na elaboração e realização das ações do subprojeto, ao cumprimento dos objetivos do plano de trabalho, e aperfeiçoamento das práticas.

Nos dois modelos de 2017, e aquele utilizado no edital de 2018, cada bolsista refletia sobre: observações e participações no cotidiano escolar; aprimoramentos dos aspectos pedagógicos nas ações do plano para o cumprimento dos objetivos; práticas e processos de ensino-aprendizagem; conhecimentos curriculares, suas relações com o cotidiano de estudantes e novas metodologias de ensino. Quanto aos impactos, abordavam: o incentivo aos estudantes da educação básica ingressarem na universidade; a vivência no ambiente profissional

produzindo autonomia para prática; o *feedback* aos conhecimentos das disciplinas na universidade; e a compreensão da importância do planejamento de aula/curso. Quanto as estruturas disponibilizadas destacavam na universidade e escolas as salas para reuniões e espaços para exposições e feiras. Quanto as dificuldades encontradas, abordavam: falta de materiais e problemas na estrutura física, mas apontavam reajustes no cronograma que possibilitaram aos objetivos serem completamente alcançados, superando todos os problemas²⁷.

A constituição dos itens dos relatórios e a construção das respostas por cada bolsista evidenciam tanto no edital de 61/2013, quanto no edital 7/2018, que os processos hegemônicos no PIBID estão referenciados na racionalidade prática, e na formação de professores reflexivos. A reflexão sobre o projeto se encontra contextualizada nas estruturas disponibilizadas, e reconhece dificuldades enfrentadas por professores o mais próximo possível da experiência cotidiana, com graus de incerteza e confusão que tornam possível “uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela” (SCHÖN, 1992, p. 85). Os saberes profissionais que intentam construir são personalizados, subjetivados, incorporados de experiências e situações do trabalho (TARDIF, 2007), com foco na realização e aprimoramento das ações no subprojeto, e plena realização dos objetivos estabelecidos.

Características que configuram o aprender fazendo da formação destes professores, que refletem na e sobre a prática, e valorizam o intuitivo, o espontâneo e a experiência do conhecimento tácito (SCHÖN, 1992). Um processo de formação que mesmo quando reconhece os contextos que bolsistas PIBID atuam, permite a reflexão, mesmo não elaborando níveis de transformação radical, ela pauta a concretude dos saberes docentes “em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2007, p. 256). Este movimento reforça a prática reflexiva em contraposição a racionalidade técnica dominante nas universidades (SCHÖN, 1992), com foco na construção do conhecimento ligado a ação, e por isso de natureza mais implícita que explícita (MONTERO, 2001), na tentativa de ratificar saberes produzidos e legitimados por cada docente, confirmando suas capacidades (TARDIF, 2007), e, portanto, se afirmando como profissional.

Frente ao exposto, apontamos que o PIBID não conduz uma iniciação à docência de caráter global, mas com estes questionamentos não afirmamos categoricamente que o programa não consegue, em momento algum, fomentar leituras profundas e críticas de bolsistas sobre si,

²⁷ Todos estes aspectos são citações indiretas com base nos relatórios utilizados para análise, sem referência para não identificar sujeitos.

universidades, escolas e educação como um todo. Afirmamos que tais iniciativas estiveram, e estarão, dependentes de sujeitos com outras visões do programa que as fomentem, com empenho em produzir outros modos de ser no PIBID, mas os modos de ser do PIBID, enquanto política pública, se apresenta constante. Neste trabalho, defendemos que o PIBID em toda sua capacidade de formação e valorização da classe de profissionais da educação, não pode ser balizado em iniciativas individuais. O PIBID ainda não é, mas pode vir a ser uma política de reflexões dialéticas com a estrutura global da profissão.

Questionamentos importantes para que possamos nos aproximar do papel e importância que o PIBID possui nos contextos da formação de professores, incluso da Geografia, e os significados políticos que editais e relatórios expressam. Por isso, evidenciamos que a racionalidade prática é hegemônica no PIBID antes do seu alinhamento a reforma empresarial da educação, não sendo necessárias alterações significativas nos relatórios de atividades de bolsistas. Reconhecemos ainda que as críticas sobre a racionalidade técnica, intentam valorizar os saberes de docentes da educação básica. Contudo, observamos que a formação de profissionais reflexivos, pautada em saberes práticos oriundos da ação profissional, desvaloriza e, em alguns momentos tratam como irrelevantes, ou até prejudiciais, saberes teóricos/científicos/acadêmicos (DUARTE, 2003).

Defendemos que a formação de profissionais da educação nas universidades, e por conseguinte do PIBID, dever almejar progressivamente a passagem de saberes práticos aos níveis mais elaborados de conhecimento. Isto porque, “de pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo” (DUARTE, 2003, p. 620). A formação docente que visa emancipação humana, para docentes e estudantes, não se limita ao técnico, mas não se reduz ao prático, sendo referenciada na práxis, “para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação” (D’AGOSTINI; GARCIA, 2014, p. 25).

Identificadas, estas limitações nos relatórios do PIBID nos incentivam a pesquisar com ex-bolsistas suas trajetórias de (trans)formação, para compreender o papel e a importância que o subprojeto Geografia do PIBID-UFBA ocupa nos sentidos e significados atribuídos às experiências formativas, múltiplas e diferenciadas, que ocorreram e ocorrem dialeticamente, para ser e tornar-se quem é. Sobre estes elementos, nos debruçaremos nos subtópicos seguintes.

4.3 Narrativas pibidianas

Investigar o PIBID como objeto desta dissertação foi desafio constante de equilíbrio entre: aproximações como egresso; distanciamentos necessários ao rigor científico; e aberturas aos olhares de quem aceitou investigá-lo ao meu lado, **Eric Guilherme** e **Bia**. Pseudônimos concebidos por cada sujeito ao realizar esta jornada em disponibilidade para construir, ora com maior destreza, ora tateando entre palavras e memórias, narrativas que contribuem ao escopo da investigação, expondo verdades de quem são e dos caminhos percorridos até aqui. Movimento que expande e fomenta (re)elaborações das itinerâncias, com múltiplos olhares ao objeto e objetivos que propomos investigar, o PIBID e as experiências em formação.

Nos parágrafos seguintes apresentamos **a identificação** de cada sujeito por ordem dos editais, Eric egresso do 61/2013 e Bia egressa do 7/2018, seguida pela narrativa inicial do **encontro com a docência e com o PIBID em Geografia**, revelando como surge para cada sujeito a escolha da profissão, e interesses em participar do programa. Processo interpretativo-compreensivo que alterna aprofundamentos em cada narrativa e entrecruza suas aproximações e distâncias, com intuito maior de fomentar problematizações a partir de ambos os direcionamentos.

Contamos com a colaboração de **Eric Guilherme**, homem Preto de 28 anos de idade, nascido em Camaçari, litoral norte da Bahia, Região Metropolitana de Salvador (RMS), que hoje vive no Oeste da Bahia, onde exerce o cargo de professor da rede pública de ensino pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Eric realizou toda trajetória escolar em instituições públicas, sendo o primeiro a concluir uma formação universitária em seu núcleo familiar. Quando perguntado, para uma breve descrição, quem ele é, afirma: “Não podemos pular essa pergunta não..., muito difícil, não sei nem o que responder”.

Bia, por sua vez, é mulher Preta de 22 anos de idade, que nasceu e vive em Salvador, Bahia. Realizou toda sua trajetória escolar em instituições da rede privada de educação, e quando ingressou na graduação sua mãe já possuía formação universitária. Atualmente cursa os semestres finais da licenciatura em Geografia da UFBA, e quando perguntada para uma breve descrição, quem ela é, afirma: “Eu sou filha, estudante, a Bia dos meus amigos, de várias facetas, mas é complicado responder”.

O ingresso na licenciatura em Geografia enquanto ponto de convergência inicial que orienta as narrativas aflora desdobramentos singulares para cada sujeito. Eric regressa em memórias da escolarização básica, e revela sua consolidação no curso. Bia apresenta sua entrada

na universidade a partir do vestibular. Pontos de partida e modos de produzir distintos, que gradativamente demarcam justificativas e mobilizações na autocompreensão pela escolha, ingresso e permanência na licenciatura em Geografia. Vejamos, como Eric e Bia nos narram estes movimentos:

4.3.1 O encontro com a docência e o PIBID em Geografia

Eric Guilherme: [...] *é muito ruim falar da gente, quer dizer, eu não gosto muito não, mas vamos lá. Vou falar um pouco da minha trajetória, da educação básica também, até na verdade minha entrada na UFBA. Me apresento, né?: sou Eric, fui aluno do curso de Geografia da UFBA, da licenciatura, e venho da educação básica, venho da escola pública, fiz toda minha educação básica, o fundamental e o médio na escola pública basicamente, mas o fundamental I eu fiz no município, aí depois, no ensino médio eu fui para o IFBA²⁸, fui para o ensino federal, e aí foi lá, que na verdade, meio que tudo mudou. Na verdade, meu objetivo era sair da escola do município, e ir para outra escola pública, que era para realmente mudar minha realidade [...]. Eu queria mudar essa realidade, e aí eu pensei, acho que se eu entrar em um curso técnico agora, pode ser, que role alguma coisa, até porque eu tinha exemplos na família já, e a conversa era sempre a mesma, de que “você no IFBA a empresa ia chegar e te puxar, se você entrasse no IFBA, a ideia era que a empresa ia te pegar lá dentro, te levar pelo braço até lá, e você já ia ser contratado, empregado, e era o máximo”. E aí fui, fiz um ano, perdi, aí no segundo passei, fui fazer eletrotécnica em Camaçari, odiei o curso, odiei tudo, mas a escola me abriu um mundo de possibilidades e de descobertas assim, que eu não fazia ideia. Por exemplo, eu não sabia que existia, é, acho que eu não sabia que existia universidade pública por exemplo, a UFBA aparece para mim lá dentro, para mim só existia a possibilidade do PROUNI por exemplo, e de uma bolsa também de 50% que é tipo o PROUNI, para você pagar a metade, e para mim também ou não pagar, na verdade, naquela época, lá em 2010, 2008, a mensalidade de uma faculdade era R\$ 1.000,00 reais, eu acho que era isso mesmo, mas, e era muito fora da realidade pagar isso tudo de mensalidade numa faculdade, e aí a UFBA aparece dentro do IFBA, porque todo mundo, na verdade a maioria tava alí pra pegar o ensino do IFBA, da escola federal, e jogar para o seu futuro mesmo, para consegui entrar na universidade pública, que era o objetivo da maioria das pessoas, e foi isso que eu fiz também, vou aproveitar, vou entrar na UFBA, a galera começou a falar de UFBA, UFBA, UFBA. E daí eu falei, “o que é isso? Vamos entrar também!”. O objetivo era entrar em um curso, vou explicar como eu fui*

²⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

parar na Geografia agora, meu objetivo..., sempre tive uma professora meio referência [...], com aquela ideia de você, basicamente, se questionar o que você está fazendo no mundo, e como você está fazendo, “está fazendo certo? Realmente precisa disso tudo? Dessa loucura toda que a gente vive no mundo?” [...], para mim é superimportante também nesse momento de me apresentar uma Geografia diferente da que eu tive no ensino fundamental com outra professora, queridíssima também, professora Jô, que foi maravilhosa e também importante nesse momento de decisão, e aí eu vou fazendo, lá vou passando os anos no IFBA, e aí na hora de escolher o curso, eu falei, “ah, vou fazer...”, é que uma amiga para trilhar um caminho que ela queria ela entrou por Museologia, aí falei, “acho que também entro por Museologia, e depois, lá dentro, eu vou trocando”, aí ela fez, “não, não faça Museologia não, faça Geografia, porque você gosta, aí chegar lá dentro, você faz um, dois semestres, aí você troca, que é mais fácil de entrar acho, concorrência um pouco menor”. E realmente foi o que eu fiz, entrei por Geografia, só que lá dentro, eu acabei descobrindo um outro universo, tá, fiz o vestibular, passei, entrei para Geografia. Primeiro que na verdade, a universidade, principalmente a UFBA, foi outra coisa para mim, tudo que eu pensava foi totalmente diferente, e muito melhor, assim, eu acho que a loucura de você por exemplo colocar uma bermuda e um chinelo e ir para a faculdade eu acho isso sensacional, meio que tipo, vou realmente em busca do conhecimento, de viver aquilo, de viver a universidade [...] um tipo de vivência que acho que a gente não experimentaria, provavelmente não iria experimentar na universidade particular, provavelmente não, não iria experimentar, e aí, nisso, eu fui gostando da Geografia [...]. E aí inventei de fazer uma mobilidade acadêmica²⁹, porque minha mãe foi morar no Rio, e eu não consegui transferência porque o edital não abriu e tal, e aí aparece uma menina fazendo mobilidade acadêmica na UFBA, e aí eu falei: “oh, é uma possibilidade”. Aí fui, entrei no edital, fiz o edital, e consegui mobilidade acadêmica [...], eu peguei uma disciplina de quinto semestre, e aí cheguei lá o professor não me conhecia porque o curso era anual, e era uma disciplina de quinto semestre, e ele perguntou: “quem é você?”, e aí eu falei: “Eric, tô fazendo mobilidade e tal, sou da UFBA”, e aí ele perguntou se eu conhecia um professor da UFBA, e eu assim, “como ele conhece esse professor, se o professor é da UFBA”, e aí nesse momento também me abre um outro, uma outra coisa né, que a Geografia, também, da UFBA, nosso curso de licenciatura, de bacharelado, o próprio mestrado, doutorado tinha produção, assim, tem na verdade, uma produção incrível, e eu falei, “vamos valorizar nosso curso, e valorizar também a própria UFBA, o próprio curso de Geografia da UFBA porque é genial, é conhecido

²⁹ O Programa de Mobilidade Acadêmica permite que alunos com matrícula regular em cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior realizem intercâmbio interinstitucional.

e reconhecido no mundo todo”, e aí foi nesse momento que na verdade, também mexeu aqui dentro em mim, quero terminar, quero fazer, tô gostando, tô amando tudo isso, é uma nova experiência (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Da escolarização básica na rede pública de ensino até a licenciatura em Geografia da UFBA, Eric narra as mobilizações que o conduzem ao IFBA visando um futuro melhor. Uma primeira mobilização a partir do desejo de realizar um curso no IFBA, com fortes marcas da realidade social de estudantes pobres que vislumbram em menor tempo conquistarem um ofício, realizando cursos técnico-profissionalizantes como possibilidade de garantia profissional futura. IFBA que abre caminhos ao que Eric nem mesmo cogitava enxergar àquele momento, pois mesmo odiando o curso técnico, a instituição lhe apresenta a UFBA. No IFBA Eric enxerga que pode chegar mais longe, com sonhos dilatados ao futuro.

As condições financeiras que o impossibilitavam prosseguir ao que lhe parecia único caminho, pagar pelo ensino superior privado, é reconfigurada com a descoberta das universidades públicas. O desejo da profissionalização persiste, mas ele projeta para si mesmo ir além da mudança de escolas e ingressar no curso técnico. Ao passo que idealiza/materializa caminhos para si, o novo sonho é concebido entre a ruptura com modelos estabelecidos na família e contato com o grupo de colegas no IFBA, já que: “era o objetivo da maioria das pessoas, e foi isso que eu fiz também, vou aproveitar, vou entrar na UFBA” (Trecho da entrevista de Eric, 2021). De uma instituição federal para outra.

Ingressar no IFBA é oportunidade de mudanças na vida numa tentativa de garantir com a qualificação um futuro melhor, do curso técnico ao ensino superior, e a proximidade com a Geografia se aprofunda no IFBA com olhares críticos no/do mundo através dos incentivos da professora. O entendimento que a Geografia fazia parte dos seus caminhos até a UFBA é reforçado pelos conselhos da amiga, que já estava na universidade. Seu ingresso na Geografia, no entanto, não ocorre por autêntica afinidade ao campo do saber ou pelas exemplaridades docentes, mas a partir do momento que estabelece como objetivo ingressar na UFBA.

O curso, inclusive como citado pela amiga, devido à baixa concorrência lhe ofertava ingresso garantido. A Geografia assegurava o acesso, mas não era considerada seu espaço de permanência. Seu curso de destino não estava exatamente estabelecido. Os caminhos até a Geografia foram construídos ao longo da própria caminhada. A educação para Eric parece ser compreendida na possibilidade de ascensão social, e por isso enquanto um meio para um fim. Sem definição específica de qual carreira seguir, a predisposição ao movimento embasa

transformações na realidade de Eric, com IFBA e UFBA sendo as instituições responsáveis por viabilizarem esta ascensão.

A narrativa de Eric encontra diversos elementos que caracterizam o acesso aos níveis de ensino no Brasil. O sistema universitário, historicamente ocupado pela população abastada, foi expandido através de inúmeras instituições privadas durante a ditadura militar com foco na aquisição de conhecimentos técnicos pela população urbana de renda média (CACETE, 2014). As instituições viabilizaram aos estratos médios ascensão social, à medida que nas camadas populares o ensino secundário era realizado em articulação aos cursos profissionalizantes (GHIRALDELLI, 2000). Características que ainda hoje direcionam oportunidades distintas ao corpo estudantil conforme suas condições socioeconômicas, e repercute nos horizontes que estudantes de baixa renda sonham em alcançar. Muitas vezes sem vislumbrarem a universidade, ou como no caso de Eric, nem sequer acessar as informações sobre as possibilidades existentes.

Dois encontros se destacam na caminhada de Eric para descobrir as escolhas a serem tomadas. O primeiro, os incentivos da amiga ao curso de Geografia por suas próprias afinidades, naquele momento como transitório para chegar até a UFBA e fazer o que realmente desejava; ela o incentiva a seguir seu próprio caminho. Posteriormente, a mudança de sua mãe ao Rio de Janeiro que desdobra em sua mobilidade acadêmica em outra federal; processo que articula reconhecimento e valorização da graduação que cursava a partir do olhar de outrem, em distanciamento da UFBA. Encontros importantes para consolidarem a licenciatura em Geografia na vida de Eric, transformada de catapulta para a UFBA em formação profissional que permanece, e conclui.

Eric se mobiliza apoiado na consciência precoce de ser no mundo em uma sociedade desigual. Preocupar-se cedo com o futuro, e orienta sua trajetória para tentar produzir transformações a partir da educação. O desejo era UFBA, e foi preciso passar pela Geografia, num movimento de (re)descobrir o próprio interesse em Geografia e permanecer, com este outro olhar na Geografia-UFBA. Estar e vivenciar a universidade pública, gratuita e de qualidade possibilitou a ele continuar seus estudos. Olhar que se (trans)formou para além da formação técnica e ascensão social, estando aberto para descobrir a universidade e redescobrir a si mesmo. Propício e passível ao longo das itinerâncias de aceitar que algo “mexeu aqui dentro em mim, quero terminar, quero fazer, tô gostando, tô amando tudo isso, é uma nova experiência” (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Neste movimento, Bia também nos apresenta sua narrativa:

Bia: *Minha trajetória durante o curso..., tudo se inicia quando eu prestei vestibular, e eu sempre tive uma certa proximidade com a questão da área de educação, eu sempre admirei meus professores, principalmente os de Geografia, e foi por isso que eu escolhi a área. Durante a graduação, a gente já entra meio que com um prato feito de disciplinas, como falam, que te direcionam para a licenciatura, para mim eu nunca tive nenhum problema quanto a isso, porque foi algo que eu sempre quis, desde o início. E aí durante o meu percurso de graduação, principalmente tanto no início, como em meados do curso, boa parte das disciplinas que eu peguei foram direcionadas a parte de licenciatura, incluindo as disciplinas optativas. Eu sempre tive uma proximidade muito forte com a área, e não me arrependo [...].*

Eu sempre fui aquela aluna que sempre se senta na frente, a chata da sala que fica na frente conversando com os professores, sempre tive uma proximidade muito alta com os professores, e aí mais precisamente no 9º ano do ensino fundamental II eu tive um professor de Geografia que me marcou muito [...]. No 9º ano acho que o assunto que trabalhava era industrialização, e dava um pouco de Geografia política, e eu sempre achei interessante esses assuntos, a gente sempre debatia esses assuntos pós aula, para fora da aula. Meus colegas, antes do momento da prova, eu sempre fazia um resumo das aulas para meus colegas, eu tinha aquela coisa, bem professora, e aí foi por isso, eu acabei tendo uma proximidade maior com a área. Aí no ensino médio também, durante o ensino médio, 1º, 2º e 3º Ano, eu também tive um outro professor de Geografia que me marcou muito, e eu tenho amizade com ele até hoje inclusive, e toda vez que eu tive alguma oportunidade de estágio ou de pesquisa dentro da área de Geografia a gente sempre conversa a respeito, e ele também foi uma pessoa que me marcou para que eu optasse por essa área, com minhas opções durante o vestibular.

Sim, eu sempre me identifiquei assim, eu acho que no meu caso eu sempre me senti muito confortável na posição de trabalhar com a área de educação, de explicar as pessoas, vê que, o que eu posso explicar pode transformar a vida daquela pessoa, ter alguma utilidade, então foi por isso que eu escolhi assim, e não me arrependo não, acho que eu tô bem feliz com a minha escolha, em relação aos meus objetivos profissionais, futuramente acho que vai ser tudo bem diferente da graduação, porque a prática em sala de aula é bem diferente, e eu estou animada para ver como vai ser, mesmo como os desafios, com todas as dificuldades da profissão (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Ao revelar que a educação sempre foi sua área de interesse, Bia utiliza do vestibular e ingresso na graduação como acontecimentos de ancoragem da narrativa, demonstrando as influências sofridas por docentes de Geografia no ensino fundamental e médio. Ela não se

debruça na trajetória temporal dos acontecimentos em linearidade que direciona sua escolha pela licenciatura em Geografia, sendo direta ao afirmar e reafirmar seu interesse na carreira profissional em educação. Intercala memórias de professores, colegas e si mesma ratificando sua escolha de curso e profissão no conjunto de interações, comportamentos e tendências que justificam seu caminho percorrido até aqui. Este é atravessado pela adequação ao direcionamento curricular da licenciatura em Geografia, e complementação com optativas, ao que deseja ser: professora.

Docentes e conteúdos marcantes da Geografia implicados em sua escolha, gradativamente cedem espaço para dimensões profundas que não se restringem apenas ao saber geográfico. Manifestam a importância atribuída por ela ao poder da educação em âmbito global. Para Bia, a educação possui potencial transformador, e por isso lhe interessa explicar, potencializando mudanças na vida das pessoas, e deste modo tendo alguma utilidade.

As disciplinas e estrutura da licenciatura que a direcionariam para área de educação, aos poucos se revelam diferentes ao esperado, distantes das salas de aula. Bia põe em evidência, ainda que de modo preliminar, dissociabilidades entre formação inicial e exercício profissional, que se somam a existência das dificuldades da profissão que demonstra estar disposta a enfrentar, e acredita em melhorias no futuro. Talvez, pensando nestas dificuldades, podemos observar que Bia articula sua chegada e continuidade na licenciatura num olhar retrospectivo que reafirmar sua escolha pessoal-profissional com inexistência de arrependimentos.

A chegada de Eric e Bia até a licenciatura em Geografia são distintas, cada uma delas carregadas ao seu modo de (in)certezas sobre o curso e a construção da carreira profissional escolhida. Mobilizações distintas que se encontram no entendimento da educação como prática social transformadora, com perspectivas que sofrem mutações ao longo das itinerâncias. Lacunas abertas e sentidos esgarçados através de suas próprias leituras da realidade. Narrativas que apresentam temporalidades dos acontecimentos de como cada ex-bolsista se apropria dos sentidos que atribuem para pessoas e instituições entre continuidades e transições de quem são até aqui.

Trabalho sobre a própria trajetória que nos lembra o processo descrito por Larrosa (2009), identificando existirem no mesmo fio duas perspectivas, duas vozes: a primeira, apresenta a ordem cronológica com acontecimentos decorridos na sequência espaço-temporal; a segunda, apresenta o retrospectivo com diálogos internos e externos, a partir das reflexões

sobre itinerâncias, com pensamentos que se tornam inquietações, mobilizações e reelaborações dos direcionamentos em suas vidas.

O poder transformador da educação é encontrado nas palavras tanto de Eric, quanto de Bia: para o primeiro, como mudança possível da própria realidade; para a segunda, em estabelecer diálogos e assim, dispor de poder para mudanças nas realidades de outrem. Se para Eric a educação é meio de transformar sua realidade e ascender socialmente, por isso perpassa a aquisição de habilidades técnicas, adquirindo uma profissão de nível superior. Para Bia o trabalho com a educação precisa “ter alguma utilidade”, por nós interpretado não como utilidade da educação, mas de sentir-se útil ao exercer este trabalho. A utilidade estaria em fomentar o poder transformador da educação. Em outros termos, não se referindo a uma educação aplicável, mas de tornar-se a si mesma, agente de transformação através da educação.

Este direcionamento aos elementos narrados por Eric manifesta exemplaridades na família que se somam as preocupações com o futuro, frente sua realidade financeira. Dimensão que Bia não apresenta, e talvez por isso um encadeamento mais fluido se revela entre distintos níveis de escolaridade na escolha e acesso ao nível superior. Os significados que a educação manifesta nos entendimentos comuns em seu papel e poder transformador se assemelham, mas os sentidos que Eric e Bia estabelecem nos acontecimentos até a chegada na licenciatura em Geografia-UFBA são singulares. Sentidos estes que marcam a continuidade dos caminhos trilhados por Eric e Bia, e expressam nas narrativas suas metamorfoses ao longo do processo ao destacarem aproximações e interesses pelo PIBID, agora, já como estudantes da UFBA.

Eric Guilherme: *E aí eu continuei, fui fazendo aquelas loucuras de todo estudante de Geografia que precisa de dinheiro, que é fazendo, tentando um estágio aqui, um estágio ali, e aí surgiu uma vaga de professor que saiu, mas já era no final do ano também, acho que ele teve, ele precisou se afastar, e eu fui ocupar a vaga dele, mas foi bem rápido assim, foi para fechar mesmo o ano com os alunos, eu não tive muito contato, não tive muitas experiências assim tipo, de sala de aula mesmo, foi para fechar o ano mesmo, para passar nota e entregar resultado, foi essa a ideia, e aí fiz, e aí no ano seguinte, isso foi em 2016, que eu entro no PIBID no final do ano [...], porque nesse primeiro momento, que eu tive a experiência com estágio, não consegui desenvolver nada, é muito limitado, a gente fica muito preso, às vezes querendo fazer uma coisa que a gente tá vendo na universidade, porque o professor às vezes senta na universidade, e fala, fala muito, a gente também fala, só que aluno de escola pública é totalmente diferente, a gente não consegue sentar, e falar, falar, falar, falar, e a gente começa a falar, e eles começam a gritar, e não se concentram, e sai, e entra e sai, e entra e sai, e faz*

barulho, a gente precisa de foco, de alguma coisa para pegar o foco deles, e o PIBID trouxe isso [...].

Vamos lá. Na verdade, no estágio mesmo eu já tinha medo de ir para o estágio, mas aí, enfim, uma conhecida falou “ah, apareceu uma vaga”, e aquela história que eu te falei, precisando de dinheiro, falei “acho que é importante, até porque você pega uma experiência e tal, já que a gente tá fazendo isso”, e também eu tinha um pouco mais de um ano de universidade e não conhecia os projetos, eu conhecia somente a iniciação científica, porque uma amiga estava fazendo já, foi convidada para, enfim, e eu não sabia do PIBID, e eu não sabia da história do PIBID, tanto que eu nunca tinha participado de seleção, e falei, “então vamos lá para essa aula aí”, e cheguei lá era um bocado de turma, uma coisa de louco, uma escola gigante, era 1º Ano, turma de Ensino Médio. Só para você ter ideia era 1º Ano de A até H: A, B, C, D ..., oito turmas de 1º Ano, eu ficava com quatro e outro professor ficava com mais quatro, eu só peguei 1º Ano [...], mas foi meio bizarro assim, eu nem lembro direito como foi aquela experiência, mas foi legal, assim, na relação com os alunos, que eu achei que não fosse capaz de administrar uma sala, realmente a gente chega e é jogado assim, ninguém chega tipo “oh, esse é o novo professor de Geografia, e tal”, não, você é jogado, e aí, de repente você tem que procurar uma caderneta, você tem que procurar uma sala, e aí você tem que conhecer os alunos, só que era um espaço muito curto não deu para conhecer todo mundo, mas enfim, conheci uma galera bem legal, deu para fazer um trabalho na relação de professor-aluno, acho que meio que eu comigo mesmo e com eles também, mais assim no pessoal do que do educacional, que também foi, mas assim, enfim, a partir dali eu acho que entendi também que eu já poderia, quer dizer, que eu tinha capacidade, mas que precisava treinar aquilo ali para conseguir fazer e acontecer, e aí o PIBID, aí quando eu entro no PIBID, e eu não sabia que existia o PIBID, de repente alguém aparece, alguém do curso [...], “ah, eu faço PIBID”, e como é isso, e daí me apresentou o PIBID, e eu falei “ah, muito legal então o projeto, o programa”, e ela fez “tenta, vai abrir o edital agora”, fui entrei, fui, me inscrevi, e participei da entrevista, muito nervoso, achei que nem fosse passar [...], e aí consegui depois entrar, meu nome saiu na lista, eu consegui entrar, e aí mudou, mudou porque na verdade entendendo que a relação do professor-aluno não é somente também de você “transmitir” assunto para o aluno, que tem um outro tipo de relação também, precisa ser trabalhada ali, até porque a gente é um pouco de psicólogo, de psicanalista, de psiquiatra às vezes [...], você entende que na verdade [...], que a estrutura é muito caótica [...].

É porque não foi uma coisa traumática, mas também não foi uma coisa legal naquele primeiro momento na sala de aula, ministrando aula, então assim, minha cabeça meio que “esquece, apaga esse momento, e bola pra frente”, [...], não foi uma coisa bem estruturada, foi uma coisa meio tipo, vou fazendo, vou fazendo, o que acontecer, aconteceu, acho que basicamente isso, [...], acho que os outros dois foram melhores [...] (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Em certo momento a frente, Eric realiza um movimento retrospectivo que reconfigura sua aproximação ao PIBID, trazendo uma versão que expressa de modo mais verdadeiro para si os motivos do seu ingresso no programa:

Eric Guilherme: *Você perguntou lá no começo sobre minha caminhada até chegar no PIBID [...], só que é muito engraçado, porque na verdade como é que eu fui parar no PIBID, mais uma vez eu falando daquele negócio do dinheiro, estudante, a gente precisa de dinheiro e tal, falei “eu preciso de dinheiro, abriu edital do PIBID”, eu fui pro PIBID justamente por causa do dinheiro, só que você chega lá e percebe que é um outro rolê, que dá para você fazer algumas outras coisas que você não pensava, e que é muito mais amplo do que aquilo que você achou, porque eu achava por exemplo que eu ia ficar na sala de aula só assistindo a aula [...], vou ficar lá o tempo todo sentadinho, não vou abrir minha boca, não vou fazer nada, vou ajudar a carregar um livro, uma bolsa, como a gente ajudava, enfim, mas achava que ia ser só isso, e aí de repente eu descubro toda uma estrutura, por exemplo, que eu não fazia ideia [...], e aí você começa a repensar aquilo ali, porque a gente fica muito moldado na universidade, principalmente na UFBA, principalmente universidade, quando você tem um projetor em cima, lá já equipado, você chega com seu computador, HDMI, enfia lá e tudo liga lindo e maravilhoso, e você passa vídeo, passa os slides, e comenta, e bomba, pronto, na escola pública é diferente, [...] (Trecho da entrevista de Eric, 2021).*

Bia nos apresenta seu processo de aproximação:

Eu lembro quando eu entrei na graduação as pessoas já falavam sobre as possibilidades de estágios, só que muita gente não recomendava essas possibilidades de estágio porque diziam que sobrecarregava muito os graduando, e tudo mais. Durante o início do curso eles orientam em relação as possibilidades que você pode fazer para estagiar, e aí eu soube do PIBID nessa época, só que assim, início de graduação e ninguém pensa assim “vou começar e iniciar logo né?”. Então foi somente no quarto semestre que eu soube pelos colegas mesmo, pelos corredores, os professores começaram a informar que estavam procurando voluntários para

se inscrever no programa, e foi a partir disso que eu soube da seleção [...], e aí foi algo que os veteranos ao longo do curso, que eu tinha contato pelos corredores recomendou, “faça o PIBID, vai ser bom, principalmente para quem quer a licenciatura, vai ser uma oportunidade de você ter o contato com a escola, mas um contato gradual, porque você não vai direto, ah, vai dar aula, não, você vai entender como funcionam as coisas, como se articulam a parte burocrática da escola, a organização”, e foi por isso que optei por fazer o programa no quarto semestre (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Complementa o processo ao apresentar o PIBID como possibilidade de articulação com escolas de educação básica:

Bia: *Para mim foi muito proveitoso porque eu pude entender um pouco como se dá a aplicabilidade dos assuntos de Geografia dentro do ensino básico, que muitas vezes são deixados de lado quando a gente está no ambiente da universidade. Então para mim foi bastante proveitoso, eu pude entender um pouco mais a realidade da escola pública dentro do estado da Bahia, e principalmente de Salvador, e foi isso (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

Eric e Bia demarcam em suas narrativas o estágio fora da UFBA e o PIBID como importantes referências, mas carregados com sentidos e significados divergentes. Para Eric o estágio fora da UFBA é realizado no papel de professor substituto que exerceu por um breve período, sem muita liberdade e aprofundamento, associado à sua necessidade de manutenção financeira na vida universitária. cursando uma licenciatura, e desconhecendo a existência do PIBID, o estágio fora da UFBA não possibilitava o desenvolvimento profissional, apenas o sentimento de “ser jogado” nas salas de aula. Por isso, ao que Eric narra o ingresso no estágio fora da UFBA e posteriormente no PIBID, podem ser interpretados num viés de imposição de classe, atravessados pela necessidade de renda.

O estágio fora da UFBA se revela para Bia a partir das conversas e relações cotidianas com colegas de curso, que proporcionam um conjunto de interpretações negativas desta atividade extracurricular lhe gerando distanciamento. Bia descobre a existência do PIBID desde o início do curso, mas o acesso à informação não foi determinante no seu ingresso no quadro de bolsistas. Ela expressa uma temporalidade de vida acadêmica que lhe permite a escolha de vislumbrar adquirir vivências e saberes profissionais, sem, no entanto, sentir-se sobrecarregada. Em sua narrativa, Bia constrói o estágio fora da UFBA numa imagem de oposição ao PIBID, pois incorpora em sua interpretação a narrativa da coletividade estudantil em antemão para si, optando por se encaminhar direto ao PIBID.

Ao que é narrado por Eric, o estágio fora da UFBA pode ser analisado em camadas distintas: uma traumática, instrumental na escola e salas de aula; a outra de autonomização, relacional com o corpo estudantil e consigo mesmo, produzindo mudanças na (auto)percepção profissional e no fazer docente. Ao passo que Bia desconsidera participar do estágio fora da UFBA, e se encaminha direto ao PIBID, esta aproximação é entendida enquanto preparação profissional para a futura professora. Como lócus de vivências e aquisição de saberes profissionais, mas que também é acompanhada de perspectivas mais críticas do curso de licenciatura. Nos debruçaremos mais profundamente sobre cada uma destas questões.

Ao sentir-se jogado no estágio fora da UFBA, com dificuldades em ministrar aulas e alcançar seus objetivos, Eric revela descontentamento com a dimensão instrumental do seu trabalho. Dado que, o exercício docente ocorre em ambientes situados, contextualizados, e no fazer pedagógico possuímos objetivos e finalidades (TARDIF, 2007), muitas vezes dificultados pela dimensão estrutural. A natureza coletiva do trabalho, para além de objetivos, implica interação aos demais sujeitos, afetividades, interesses e desejos múltiplos que fogem ao nosso controle, pressupondo tensões, dilemas e negociações ao gerirmos relações sociais (TARDIF, 2007). Neste sentido, Eric expressa sua frustração para encontrar denominadores em comum com o corpo estudantil e alcançar os objetivos e finalidades em sala, compreendidos enquanto um problema da dimensão profissional; uma vez que narra ter conhecido e estabelecido boa relação com pessoas legais.

Este mesmo estágio fora da UFBA com questões indesejadas na docência, fomenta em Eric um processo de autonomização, em (auto)percepção profissional gradativamente sendo alteradas, e por isso afirma que: “não foi uma coisa bem estruturada, foi uma coisa meio tipo, vou fazendo, vou fazendo, o que acontecer, aconteceu, acho que basicamente isso, [...], acho que os outros dois foram melhores” (Trecho da entrevista de Eric, 2021). Demarca uma transição de perspectivas sobre a preparação para docência, que vai do estágio fora da UFBA narrado em panorama comparativo ao PIBID e ao estágio supervisionado, sendo estes, os outros dois que foram melhores.

Ao afirmarmos que Eric (trans)forma a (auto)percepção profissional, significa, em outras palavras dizer, que ele modifica a percepção que possui sobre si mesmo como futuro profissional docente, em autonomização, ao mesmo tempo que modifica a percepção profissional do professorado. Vai se constituindo um entendimento que a docência jamais pode ser entendida como talento ou dom, um fazer artístico improvisado, visto que profissionais da educação se integram a esfera geral do trabalho (TARDIF, 2007), e o ensino pressupõe rigorosidade metódica ao fomentar a autonomia de cada educando (FREIRE, 2015).

Exige autonomia do professor, e por isto as metamorfoses na (auto)percepção profissional de Eric é demasiadamente importante, num movimento que entende a partir daquele estágio sua capacidade, “mas que precisava treinar aquilo ali para conseguir fazer e acontecer” (Trecho da entrevista de Eric, 2021). Autonomia em (auto)percepção profissional, pois: apropria-se de si mesmo ao perceber sua necessidade de aprimoramento, e paralelamente compreende este aprimoramento como dimensão central da própria formação docente como profissão. Revelada, inclusive, ao ingressar no PIBID uma estrutura que Eric não fazia ideia.

A docência implica abertura ao novo, assumindo riscos (FREIRE, 2015). Arriscar pensar e ser diferente ao que era antes, logo, ser capaz de perceber-se, que para Eric ocorre pouco a pouco, percebendo-se capaz. Esta abertura possibilita confiança sobre si, valorizando o poder de tornar-se professor, contrastando em sua narrativa o PIBID e o estágio fora da UFBA, e até mesmo seu entendimento da interação professor-aluno. Configuração que abandona o ensino pautada em “transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos” (FREIRE, 2015, p. 38-9), refutando uma educação bancária. Em meio ao ensino, identifica ainda elementos da precarização do trabalho docente, à medida que demandadas funções para além daquelas designadas ao professorado. Eric vai se encontrando, se perdendo, compreendendo seus caminhos para se tornar professor, com itinerâncias carregadas de errâncias, em tempo algum demarcadas linearmente.

À medida que as itinerâncias de Eric pela licenciatura em Geografia são marcadas por sinuosidades até encontrar e ingressar no PIBID, Bia realiza um vetor direto ao programa, na tentativa de construir vivências e saberes profissionais. Estrutura e currículo do curso de Geografia-UFBA que ao seu entender seriam adequados ao desejo de ser professora, mas que passam a serem compreendidos com características dissociadas ao exercício da prática em sala de aula, e do ensino básico como um todo, “que muitas vezes são deixados de lado quando a gente está no ambiente da universidade” (Trecho da entrevista de Bia, 2021). Bia reafirmar a escolha e o desejo em se tornar profissional da educação, mas seu olhar, sobre a universidade e sua própria formação, vai sendo modificado, amadurecido criticamente. Ela fornece mais detalhes deste aspecto no seguinte trecho:

Bia: [...], eu acredito que seja diferente, porque quando a gente tá na graduação a gente tem sempre um contato com a área de pesquisa, principalmente na universidade federal, que a todo momento os professores pedem para que a gente produza artigos, por mais que seja um ensaio, e não seja o artigo propriamente dito, a gente tem um contato muito mais aprofundado com a pesquisa, e no ensino básico é um pouco diferente, porque a gente vai

pegar o que a gente entendeu, a gente reuniu de todo conhecimento durante o curso, e a gente, não fazer uma adaptação, não sei se a palavra seria adaptar, mas a forma como a gente vai utilizar isso é um pouco diferente da forma como a gente produz realmente uma pesquisa estruturada, ou produz um artigo, então por isso que eu acredito que vai ser diferente, nesse quesito, e fora as demandas dependendo de qual instituição você vai ingressar. Se for ingressar em uma instituição particular, o professor ele tem que estar muito mais direcionado a seguir os moldes daquela instituição, numa instituição pública, você tem muito mais autonomia para executar o seu trabalho, exercer o seu trabalho, no caso, acho que é a palavras mais certa se tratando da área de educação, de professor, não ser tão técnicos assim, executar, mas acredito que seja por conta disso, óbvio que se for uma opção do professor dar continuidade a uma formação continuada, principalmente voltada para área de licenciatura, o professor vai continuar tendo um contato maior com a pesquisa, porém, se não for esta escolha, muitos dos profissionais da área vão ter que se submeter as..., a se inserir, principalmente no mercado de trabalho, que tem uma lógica mercadológica, como base disso (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Bia salienta a universidade como espaço de produção de conhecimento através de pesquisas estruturadas e sistematizadas, destaca os meios de divulgação científica valorizados neste ambiente, e o contrapõe à educação básica. Diferenciação com paralelos na narrativa de Eric, que afirma repensar a partir do PIBID os moldes universitários quais foi formado, principalmente alguns descompassos entre a estrutura física da universidade e das escolas. Distinções institucionais que encontram convergências nas narrativas, e requer problematizações.

Talvez o aspecto que mais se destaca seja o formato consolidado nas licenciaturas em nosso país, da formação docente 3+1 a partir da década de 1930, com estrutura semelhante que persiste ainda hoje. Racionalidade técnica que forma professores especialistas para operar conhecimentos produzidos nas áreas de um determinado saber, articulando ciência básica, ciência aplicada e competências profissionais (MONTERO, 2001). Estrutura que acreditamos repercutir nas escolas com um ensino hierárquico e vertical, ao que Freire (2015) identificou como educação bancária, que arrefecer a criatividade e apassiva, não fomenta o olhar crítico, pois segundo Montero (2001), pensa o mundo via aparatos técnicos da ciência, com conhecimentos objetivos e generalizáveis, externos e independentes aos profissionais docentes.

A racionalidade técnica concebe o corpo docente como técnico-especialista que articula fundamentos básicos do seu campo disciplinar aos procedimentos aplicados no âmbito da

educação, tudo circunscrito numa formação do professorado que é preparatório para intervenção em campo, na educação (MONTERO, 2001). Em razão do modo como a sociedade produz e mobiliza saberes considerados científicos e eruditos, posiciona em segundo plano aspectos da formação e educação considerados socialmente subordinados e, por vezes, até sem relação entre si (TARDIF, 2007). Na tentativa de contrapor este processo, é atribuído ao PIBID um significado compensatório das demandas de uma formação além de técnico-especialista, mais condizente a realidade das escolas, salas de aula e profissão como um todo.

Outro aspecto desta racionalidade que fortemente se manifesta nas narrativas é a relação entre ensino e pesquisa, nos campos interpretados como opostos, ainda que complementares: universidade e escola. No atual momento, como estudante universitária, Bia apresenta o ambiente da graduação como espaço da pesquisa, imbuída pela produção e circulação de novos saberes sistematizados, e o exercício docente como espaço de reelaboração dos conhecimentos anteriormente adquiridos, com foco na sala de aula. Bia e Eric nos apontam dualidades que necessitamos superar na formação de professores, visto que ensino e pesquisa são fazeres metodicamente rigorosos presentes um no corpo do outro (FREIRE, 2015).

Bia sempre desejou a profissão docente, mas desenvolve em graus crescentes a percepção que apenas o ambiente universitário não seria suficiente ao que procurava. Eric num dado momento decide ficar na licenciatura, e identifica disparidades estruturais entre universidade e escolas básicas, que prejudicam o ensino realizado por profissionais da educação. Em Bia, estas questões são expressas ao narrar que o ambiente universitário deixa de lado a Geografia da educação básica; em Eric, com a universidade interpretada num molde que não opera conforme as realidades das escolas públicas. Em ambas, itinerâncias e mobilizações conduziram ao PIBID, que é interpretado numa visão do coletivo estudantil como potencializador aos estudantes das licenciaturas.

Para Eric e Bia oportunizou (trans)formar perspectivas, produzir novos modos de pensar, e fomentou (re)aproximações com a educação pública. Em Eric como retorno, já que oriundo dela, em Bia, como descoberta a partir da alteridade.

4.3.2 Ser PIBID, tornar-se docente e ensinar Geografia

Ao serem PIBID, cada ex-bolsista evidencia suas mobilizações em processos implicados, já que tornar-se docente apresenta indissociabilidade ao modo de cada sujeito ensinar Geografia, em suas relações com a escola, a educação, e os contextos geográficos que vivencia, como podemos observar nos parágrafos seguintes:

Bia: *É assim..., começar também do início, eu tirei toda minha formação do ensino fundamental e ensino médio em colégios particulares. Eu tive conhecimento de como era o funcionamento do colégio público porque minha mãe é professora de instituições públicas, então eu já tinha uma noção, para mim não foi uma novidade, porém, quando você se insere no ambiente, você entende melhor o funcionamento, como são as aulas, como são construídas naquele ambiente. Para mim foi diferente por conta disso. Quando eu estava na realidade de colégio particular, eu tive toda minha formação voltada praticamente para responder prova, principalmente prova de múltipla escolha, os projetos eu lembro assim no meu colégio que não eram nem um pouco um projeto assim, para pensar a sociedade como todo, projetos muito artísticos, era algo muito mais técnico, e que no final do ano eu tinha que responder a prova, eu tinha que adaptar meu corpo para responder 180 questões da prova do ENEM. Então assim, eu saí do ensino médio bem cansada nesse quesito, os projetos da minha escola não eram nem um pouco voltados a não serem nessa lógica. Quando eu me inseri no PIBID, eu tive contato, principalmente ensino fundamental, que eu e minha dupla, o meu grupo na realidade, a gente ficou para acompanhar as aulas no ensino fundamental, mais para o final do programa eu tive contato com a galera do ensino médio, e eu pude perceber que foi bem diferente a formação deles para a minha formação durante o ensino médio, então assim, eu consegui fazer alguns contrastes e entender que também durante toda minha formação, dependendo de qual instituição eu for ingressar, eu sei que meu trabalho ele vai ter os impactos dessa estrutura, tanto se eu for trabalhar em colégio particular, ou se eu for exercer minha atividade profissional num colégio público (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

O PIBID na vida de Bia neste primeiro momento foi um nó. Enredou sua escolarização básica no passado, num momento presente de estabelecer contrastes, e prospecções futuras conforme a instituição que venha a ingressar no papel de professora. O movimento de retorno por sua passagem na educação básica, até aqui pouco explorada, ocorre com o aprofundamento nas instituições públicas de ensino por meio do PIBID, confrontando a educação recebida. Suas memórias interpelam o modelo de ensino da instituição privada que estudou, e por isso, seu próprio entendimento de como é/pode ser a educação básica. O PIBID, a partir dos contrastes observados no encontro ao diferente promove e produz novos sentidos de educação em Bia, e a desperta para o futuro trabalho que exercerá, segundo o contexto que estiver inserida.

Este formato de educação para responder provas e prestar o ENEM identificado e criticado por Bia em sua própria trajetória, encontra paralelo nos escritos de Freitas (2018) que

contesta currículos escolares alinhados para realização de apostilas e exames. Para além dos conhecimentos nos processos escolares, a convivência neste modelo de ensino é também educativa, já que pautada na competição, em detrimento “de uma educação voltada para formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, sob as bases da participação na vida coletiva – na escola e na sociedade – em estreita relação com sua comunidade, da qual uma escola faz parte” (FREITAS, 2018, p. 128). É como Bia nos relata, uma formação majoritariamente técnica.

Os distintos formatos de ensino transparecem como hierarquias que são reforçadas nas escolas, delimitam categorias de sujeitos direcionados para diferentes posições sociais (BRANDÃO, 1981). O ensino médio privado, propedêutico ao sistema universitário se omite na construção de visões críticas sobre a sociedade, pois direciona para conhecimentos técnicos visando o nível superior, por isso inclusive, não incomum sua fragilidade na construção do senso de coletividade, e bem comum. A rede básica pública, por sua vez, mais voltadas ao caráter social, não apresenta esta natureza preparatória de modo explícito e sistemático, que se por um lado permite ampliar a criticidade estudantil, por outro pode limitar seu direcionamento mais assertivo ao ensino superior. Contudo, desejamos destacar que o conhecimento técnico pode, e deve, ser desenvolvido de modo articulado com análises críticas da sociedade, sendo estas fragmentações (re)produtoras da nossa sociedade desigual.

Deste modo, Bia manifesta uma questão por nós supracitada na comparação entre os editais, sobre qualidade e educação. Educação que retirada do pedestal da neutralidade possui naturezas distintas, com qualidades que podem ser técnicas e mecânicas, ou rigorosa, crítica, democrática e desocultadora, já que indo além dos atributos preparatórios, visa qualidade de vida e por isso, essencialmente política (FREIRE, 2001). Percepção que o PIBID proporciona das distintas possibilidades de ser professora para Bia, em rede pública ou privada, e por isso fazer distintas educações.

Destacamos, na tentativa de aproximar-se ao que Bia considera (trans)formação de si mesma, que o PIBID pode ser interpretado como formativo pelos contratos que oportuniza serem realizados nos sentidos de educação que ela possui, devido a sua trajetória escolar. Neste momento o PIBID é experiência formativa, já que Bia regressa para vislumbrar prospectivamente os caminhos abertos ao seu futuro pessoal-profissional-organizacional, e identifica que não está descolada das condições de trabalho e estruturas educacionais. Bia trabalha sua escolarização básica e o PIBID em conjunto, pois o emaranhado destes dois

momentos numa relação de opostos complementares produz novos sentidos de educação, ao retornar para seguir em frente.

Quando identificamos as reflexões realizadas ao narrarem, estabelecemos diálogo com as duas vozes (LARROSA, 2009), mas podemos adentrar provocações sobre o PIBID na vida de Bia de modo ainda mais aprofundado. O desejo dela ao se inserir no PIBID visava a construção de vivências e saberes profissionais, provocadas para si mesma no exercício profissional, conforme os escritos de Josso (2004), fazer experiências *a priori*. Ao estabelecer contrastes entre formas-conteúdos distintos do fazer educativo o desconhecido ganha lugar, produzindo uma experiência *a posteriori*. O novo surge, e fomenta o trabalho interior de confronto, de uso das referências para interpretar ao desconhecido, e pensar sobre esta experiência, que envolve “um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (JOSSO, 2004, p. 54). Bia intenta através do PIBID acontecer na educação, mas o PIBID através da educação acontece em Bia, de modo mais profundos que apenas com vivências e saberes profissionais.

As narrativas de Eric e Bia nos revelam que seus sentidos de educação os conduzem ao se tornarem docentes, mas o PIBID transforma os sentidos de docência, que em dialética, repercutem em modos outros de conceber e fazer educação.

Ora mais próximas, ora mais distanciadas, as narrativas tecem considerações importantes sobre a dimensão estrutural das escolas e funcionamento da educação, bem como, estruturantes do trabalho docente, com distintas camadas de aprofundamento nas interpretações de Eric e Bia, no tornar-se docente e ensinar Geografia. Vejamos no trecho seguinte, como Eric, que brevemente já abordou estas questões, aprofunda ao tratar diretamente sobre tais dificuldades em seu exercício docente atual:

Eric Guilherme: [...], a estrutura, é isso, é financiamento, financiamento não, é orçamento, a própria estrutura física também, e a estrutura invisível, a que diz que o aluno de escola pública ele não merece 100% de atenção, 100% de..., ele não merece 100% de nada, ele merece sempre 50%, [...], e aí o povo às vezes prefere, aqui no caso, colocar na escola particular para manter também um status, o padrão de “meu filho estuda na escola particular”, do que colocar na escola pública e perder aquele sentido, aquela glamourização do filho na escola particular, [...], mas muitas vezes a gente têm que parar para pensar também que não é somente o professor se doando 50%, é isso que tô falando também, a estrutura física, [...], eu tava numa escola super sucateada, cheguei na escola ela era amarela, marrom, um negócio

horrível, uma cerâmica quebrando, faltava tinta, papel para fazer impressão, e as professoras mais antigas faziam o que?, faziam impressão de 20 cópias, ou já tinham lá de outros anos, e elas ficavam entregando essas cópias para os alunos na sala, mas na hora de responder, respondiam no caderno, arrancavam a folha e entregavam a ela só o gabarito, eu acho que tira um pouco a humanidade do aluno sabe, e o aluno vai perdendo a essência, perdendo a vontade de estar ali, e outra coisa também que meu Deus era de enlouquecer, era o calor, não tinha um ventilador na escola assim, na sala de aula, a gente passava mal, teve um dia que minha pressão caiu e eu fui para o ar condicionado, [...], esse dia, gente sem condições, aquela sala de aula tá muito quente e não tinha um ventilador, então é surreal como o aluno de escola pública é tratado nesse processo de estrutura de poder, e de escolhas também, quanto vai para a educação, quanto não vai, quanto vai para aquela escola, e quanto não vai, e existe também a questão do desmonte, do sucateamento das escolas, tudo isso. [...] acho que é muito isso essa estrutura, que não é só a grandona, a de lá de cima, mas a base às vezes também faz uma diferença, e tem gênios também, barrando potencial dos alunos, e tem alunos que são especiais, de você vê que aquele aluno tem um super futuro, mas..., eu fico até com pena e com vergonha também, e “meu Deus, o que é que eu tô fazendo com esse aluno, eu poderia jogar ele lá para cima, ser uma alavanca, sei lá, jogar ele lá para o universo”, mas a escola não me dá condições, o sistema não me dá condições de ir mais além, [...].

[...] é um tipo de violência com o aluno que ele não percebe, a gente também não percebe, mas o que o estado faz, o município faz, o que a União faz, que o Estado brasileiro faz, é basicamente uma violência contra aquele aluno, que cresce sem saber decodificar o mundo, [...], enfim, mas ele não consegue ir além (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Para Eric, só é possível compreender esta realidade da educação pública quando articulamos as diversas instâncias do poder executivo, suas negligências ao campo educacional em nosso país, e a violência que isto representa para o corpo estudantil ao prejudicar sua interpretação da realidade. Sua narrativa converge com a proposta de Freire (2001) sobre a decodificação do mundo, pressupondo leitura e interpretação críticas da realidade, que se expandem do mundo imediato aos contextos mais amplos, sempre articuladas com leituras das palavras. Raciocínio que apresenta alguns paralelos ao que nos é narrado por **Bia**:

Ah sim, eu passei por duas escolas [no PIBID], nossa foi muita coisa, nesse meio tempo foi muito coisa, agora que eu tô..., bom, vamos começar do início, quando eu adentrei o programa eu iniciei em uma escola [...], era uma supervisora, [...]. E aí, só que assim, ela teve

que mudar, ela não pôde ficar com o programa por conta da sobrecarga, ela dava aula, acho que ela tinha 40 horas, e tinha mais um tempo que ela destinava também para o trabalho. E aí ela ficou muito sobrecarregada nesse meio período, e a escola também estava tendo ameaça de fechar, [...]. E aí, para que a gente não perdesse as vagas no final, isso foi em 2018.2, o marido dela que também é professor de Geografia se inscreveu para ser supervisor do programa, e a gente meio que saiu da supervisão dela e foi para ele. [...], mas aconteceram muitas coisas nesse meio período, por conta de cortes de verbas do Estado, questão também de problemas pessoais entre supervisor, do supervisor com a gente, não problemas da gente direcionado com o supervisor, mas a sobrecarga de trabalho que existia [...] (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Questões que se ampliam de aspectos individuais de cada docente para aqueles que perpassam toda a escola, indissociável da realidade comunitária/social em totalidade:

Bia: *Assim, eu acredito que a gente tem que entender um pouco a realidade, a gente não tem que se apegar somente as dificuldades, mas elas existem, não tem como fechar os olhos para isso. Durante o programa a gente teve dificuldades em relação a conseguir materiais para desenvolver o projeto com os alunos, nas duas escolas, isso foi bastante presente na nossa realidade, mas com todo o apoio dos supervisores, com o apoio da coordenação, com o apoio também da coordenação do PIBID, tanto da coordenação da escola, como do PIBID, a gente conseguiu realizar as atividades, mesmo o tempo todo a gente conversando, “a gente precisa disso”, a gente se reunindo, a gente conseguiu, então assim, eu acredito que é o problema que existe sim nos colégios públicos, não tem como a gente fingir que isso não existe, para os professores conseguirem desenvolver um trabalho bom junto aos alunos. E um outro aspecto da dificuldade é a questão da violência, que é um problema muito mais institucional do Estado, e não somente da escola, é aquilo que a gente enxerga, a escola é um reflexo da realidade que a gente vive, não tem como ser diferente disso. Então muitas dessas dificuldades, eu entendo e enxergo por esse lado, [...], a gente sabia, o coordenador falou, os traficantes sabem que vocês estão aqui, então a gente sempre tinha que estar com a farda da instituição, porque era realmente um local muito perigoso para que a gente pudesse desenvolver as atividades. A gente só andava em grupo, a gente ia para o ponto de ônibus em grupo, a gente saía..., imagine para a saúde mental do professor que trabalha num ambiente assim? não tem como fingir que isso não existe. [...]. Cada escola é uma realidade, tem muitas potencialidades na profissão também, então acho que a gente tem que saber equilibrar um pouco disso (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

Eric e Bia entrelaçam problemas estruturais da sociedade, das escolas públicas e docência, que por conseguinte atravessam o PIBID. Uma análise de escala ampliada ao que Eric e Bia abordam é passível de correlação ao que trata Bourdieu (2008) ao destacar que as estruturas dos espaços físico e social são imbricadas, com seres humanos e coisas situados em posições relativas que exprimem hierarquias e distâncias sociais, em processos históricos dissimulados pela naturalização. As narrativas nos apresentam com formas psicológicas não lineares as apropriações que Bia e Eric realizam deste sistema social e histórico, carregadas com suas subjetividades (FERRAROTTI, 2014). Por isso, mesmo com as singularidades de cada vivência encontramos diversos elementos comuns.

O valor social diferenciado das pessoas está inscrito no espaço físico, nos bens e serviços, e, por isso, nas oportunidades de apropriação de modo que “estruturas do espaço físico apropriado são uma das mediações através das quais as estruturas sociais se convertem progressivamente em estruturas mentais e em sistemas de preferências” (BOURDIEU, 2008, p. 162). As escolas são instituições concretas e socialmente referenciadas, e cada uma das narrativas apresenta estas hierarquias e valores sociais diferenciados refletidos nas estruturas físicas. Alguns apontamentos possíveis na interpretação das escolas e seus contextos, também são estabelecidas relações comparativas entre o público e o privado.

O público e o privado se manifestam em Bia posicionar em paralelo distintas escolarizações, em Eric abordar o futuro incerto quanto as condições de cursar ensino superior em instituições com altas mensalidades, e quando ambos destacam a importância das estruturas no desenvolvimento de um trabalho docente com qualidade. De modo mais amplo em nosso país, a oposição entre público e privado é construída para ratificar o sistema hegemônico a partir do pretexto da ineficiência do Estado (FREITAS, 2018). Este caminho de destruição da escola pública encontra com aspectos aqui já brevemente salientados, o controle e precarização do magistério (FREITAS, 2018). Dado que, o grupo dominante espera como tarefa fundamental das escolas burguesas a sustentação do seu poder, e parte da tarefa de transformação da sociedade pressupõe uma luta incessante em defesa das escolas públicas (FREIRE, 2001).

Se apontamos que os contrastes entre distintas escolarizações identificados por Bia são produtores de outros sentidos de educação, estas aproximações desvelam ainda dificuldades reais enfrentadas para um bom trabalho docente, assim como, pelo corpo estudantil da rede pública. Bia destaca a sobrecarga da professora supervisora da primeira instituição ao articular as funções que exerce no programa e na escola que é efetiva, resultando no seu desligamento

da função, e depois, na segunda escola, o problema da violência que atinge a instituição como um todo.

A violência, que é tema comum em ambas as narrativas se manifesta de modos complementares. Egresso de escola pública, Eric ao tornar-se professor desenvolve seu senso crítico, em análises multiescalares que salientam a relação sujeito-estrutura. Por ele, a violência é narrada em sua vertente institucional, a partir da negação do Estado ao direito à educação com a devida qualidade, das estruturas físicas e simbólicas, do baixo orçamento e das estruturas de poder que desestimulam docentes e estudantes. Por Bia, é narrado de modo direto, pelo tráfico de drogas, à medida que a escola reflete a violência do bairro que está contextualizada, configurando as atitudes do grupo de bolsistas e a saúde mental de docentes. Uma situação incontornável, com informação direta do coordenador: “os traficantes sabem que vocês estão aqui” (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Conforme a narrativa de Eric, é violenta a negligência das diversas estruturas de poder que impossibilitam o trabalho docente, desestimulam estudantes, e atacam, até mesmo, o âmbito fisiológico do corpo humano, como percebemos na descrição do calor insuportável que o fez passar mal. Este cenário é histórico e possui diversos rebatimentos na classe de profissionais da educação, e por isso, também em toda a sociedade.

Condições de trabalho que repercutem no reconhecimento social e senso de valorização pelo trabalho desenvolvido, não como orgulho pessoal, mas enquanto subjetividade coletiva, em quais condições esta educação é realizada (GATTI, 2012). Limitar ou minimizar o direito à educação que as pessoas possuem é criminoso, e torna imperativa a luta pela cobrança ao Estado que cumpra seu dever, “jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz” (FREIRE, 2001, p. 21).

Na passagem pelo PIBID estas manifestações estruturais são enfatizadas por Bia na dificuldade em desenvolver as atividades devido ao baixo orçamento, acarretando pedidos constantes de auxílio para supervisão, e coordenação do programa e da escola. A escassez material constante nas escolas públicas repercute em sua visão das condições de trabalho precárias enfrentadas em nosso país, e corrobora aos elementos apresentados em nossa análise comparativa entre os editais de 2013 e 2018, qual apontamos o desaparecimento dos recursos de custeio no PIBID.

Naquele momento interpretamos que a desresponsabilização da CAPES pelo financiamento dos recursos de custeio aos bolsistas de ID poderia acarretar gastos individuais pelo corpo estudantil. A partir da narrativa de Bia é possível observar que surge uma relação de cobranças, e por isso, possíveis desgastes, entre as pessoas que ocupam distintas modalidades

de bolsas no programa, ou até mesmo com a escola. Com verbas extintas dos domínios institucionais do PIBID, os materiais precisam vir de algum lugar, caso não da universidade, da própria escola. Bia narra como foi possível para sua equipe prosseguir com as atividades no programa dialogando diretamente com os efeitos do edital de 2018, num cenário de escassez produzida normativamente pelo “alinhamento” do PIBID com a reforma empresarial da educação.

Bia e Eric aprofundam aspectos complementares do mesmo processo de negligência e descaso que pauperiza os setores populares de nosso país. Nesta visão multiescalar as narrativas enfatizam as realidades educacionais que os caminhos trilhados por cada ex-bolsista permitiram interpretar criticamente seus contextos, por Eric enfatizado em dimensões macro, e por Bia apropriando-se do contexto da cidade, do bairro, e da escola. Interpretações quais o PIBID está contido, mas que alcançam compreensões para muito além dele.

Entrelaçam política e poder nos gastos realizados, para quê e quem são direcionados, de modo que a própria cidade também educa nossas condutas, com arte e cultura, e inclusive, com violência (FREIRE, 2001). As estruturas se somam as horas trabalhadas durante e fora do expediente, em um cenário multifacetado que nos desfavorece, no contrassenso entre a carreira ofertada, a formação exigida e o trabalho esperado sem a devida valorização, produzindo sentimento de frustração, e podendo causar altas tensões e adoecimentos frequentes entre profissionais da educação (GATTI, 2012). Estes processos, que em verdade se constituem responsabilizações do professorado, são abordados por **Eric** na continuidade da sua narrativa enquanto professor da rede pública de educação:

É isso, é porque a gente fica às vezes reproduzindo umas coisas, e fazendo também, involuntariamente, e só quando uma pergunta vem assim, tipo sessão de terapia, que a gente fica “por que eu não me sinto capaz?” é porque eu acho que vem muito disso, de na verdade eu não me sentir capaz, acho que é porque, [...], é porque eu sou recém formado, acabei de chegar na escola, e às vezes fica aquela insegurança, do tipo, “será que eu estou realmente fazendo um bom trabalho?”, é esse o problema né?, “será que eu estou realmente fazendo um bom trabalho ou não?”, está tudo errado e eles não tão conseguindo entender, [...], “meu Deus, acho que realmente eu sou o pior professor do mundo, assim, não tô conseguindo dar conta disso, vamos levar para análise, vamos levar para a terapia, ou pedir uma exoneração”, mas aí quando você entra na sala dos professores, que é uma coisa também super importante de você trocar ali com o outro, [...], que é um problema que também não é nosso, é um problema que vem, é um problema da escola pública também, é um problema de bases de dentro de casa,

é um problema do aluno também, e do próprio professor, da própria estrutura na verdade, que molda tudo isso, e faz com que o aluno não consiga desenvolver todas as habilidades dele.

[...], a estrutura que molda a gente para se sentir mal também, o povo fica lá fora dizendo que professor não trabalha, o professor não trabalhou na pandemia, e aí conseqüentemente, porque a gente tava dentro de casa, a gente tava produzindo muita coisa, tentando encontrar material na internet, e aí na hora que a gente vai aplicar por exemplo, a gente daqui de escola pública e com muito aluno de zona rural, a gente não tem aquele retorno legal, então já fica aquela frustração também de você passar o fim de semana inteiro, basicamente, [...], uma atividade bacana, e você chega na hora e você aplica, e o que você recebe não é aquilo que você esperava, mas foi aquilo que eles conseguiram fazer (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Eric compara o movimento narrativo que desenvolve na entrevista a um processo terapêutico, mas a finalidade das narrativas neste trabalho e na vida de cada ex-bolsista não se enquadra neste âmbito, tendo sido muito bem delimitado no contato com cada sujeito. O movimento “tipo sessão de terapia” qual ele se refere, é entendido ao processo de delimitar o porquê de sentir-se incapaz no papel de professor de Geografia. Eric investiga a si mesmo, tentar entender os sem sentidos, de não sentir/entender o motivo de estar “tudo errado”. Os acontecimentos que narra/reflete possuem um tempo que não está encadeado na sequência cronológica. Revela uma temporalidade biográfica que Eric tensiona, e tenta dar forma ao que vive organizando suas experiências conforme sua razão narrativa, na temporalidade humana (DELORY, 2016).

Estas questões estruturais levantadas por Eric e Bia se cruzam nas constituições socioindividuais, em realidade compartilhadas por ambos no “conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (DELORY, 2016, p. 136). Assim, a sala dos professores é fortalecida como local de trocas com os pares, de entendimento mais amplos dos problemas que Eric enfrenta em seu exercício profissional e do sistema público de educação. Realidades sociais mais amplas dos estudantes que os impedem de desenvolver suas habilidades. Condicionantes das desigualdades sociais na vida de cada estudante que evidenciam o fracasso das oportunidades educacionais em si mesmas, incapazes de produzirem alterações quando descoladas dos fatores externos ao ambiente escolar, em dimensões sociais mais amplas que reverberam na educação (FREITAS, 2018). Injustiças sociais que roubam o futuro do corpo estudantil através das potencialidades podadas.

O cenário difícil enfrentado por docentes da rede básica é reforçado pela opinião pública, e se articula as dimensões sociais e psicológicas, visto que professores se sentem mal pelo trabalho que desenvolvem, e em grande medida pelo que não conseguem desenvolver. Estas dimensões se encontram numa conjuntura de responsabilização docente, identificada por Freitas (2018) a partir de um conjunto de aparatos que perpassam as tentativas de controle da nossa formação e exercício profissional na educação básica, e podem ser estendidos em avaliações com abono salarial e prêmios vinculados aos resultados estudantis, inclusive, quando necessário identificando docentes com baixo desempenho, sendo estes considerados pouco eficazes.

Esta responsabilização individual de docentes é oposta as transformações educacionais com reconhecimento social da profissão e pessoas que a realizam, em oferta digna das condições de sobrevivência material cotidiana, e intelectual no aprimoramento do professorado (GATTI, 2012). Camadas multidimensionais que Eric e Bia apresentam em suas narrativas, convergem no desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional como apontado por Nóvoa (1992), numa articulação necessária, dado que o exercício docente exige da personalidade de quem o realiza, visando “empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (TARDIF, 2007, p. 141).

Eric e Bia apresentam apropriações de suas experiências de formação nas quais o PIBID em maior ou menor grau faz parte. Em alguns momentos, utilizam do programa como recordação-referência que os auxilia a organizarem suas coerências narrativas (JOSSO, 2004). Breves ou duradouros, reflexivamente sozinhos ou com a multiplicidade de pessoas, linguagens, objetos, e demais elementos da realidade social, o PIBID por vezes emerge imbricado nestes momentos formativos, ao falarem de “acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens” (JOSSO, 2004, p. 44). Movimentos realizados por sujeitos capazes de criarem a si mesmos a partir da experimentação, concomitantemente destrutivo e construtivo, a partir das experiências e metamorfoses as quais não se pode antecipar ou haver expectativas, “até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é” (LARROSA, 2009, p. 63).

A participação no PIBID para se tornarem docentes é indissociável ao ensino de Geografia que realizam. Nas interpretações de Eric e Bia, ora o PIBID se encontra mais “diluído” em perspectivas de caráter global da formação, ora com referência direta ao seu desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional. Aspectos mais direcionados que se revelam na continuidade das narrativas:

Bia: *Ao longo do projeto a gente pôde preparar materiais didáticos, participar dos projetos da escola, inicialmente, antes da gente começar com os projetos a gente passa pelo processo de entender a estrutura da escola principalmente, e aí boa parte do nosso trabalho principalmente no primeiro semestre do projeto, foi justamente a gente compreender a estrutura da escola. E aí, a partir do momento que a gente compreende a estrutura da escola, a gente passa por reuniões, tanto com o supervisor, quanto com o professor regente que coordena o projeto do PIBID.*

Durante o PIBID a gente tem reuniões tanto com o supervisor, como com o coordenador do programa, aí no caso, a gente tinha a reunião com o supervisor sempre após a gente estar na escola, para a gente discutir: “Nossa, que vocês viram? O que vocês observaram?”. Isso acontecia, a gente tinha que tá na escola acho que umas duas vezes, ou três vezes na semana, e pelo menos uma vez na semana a gente tinha um contato de conversar a respeito disso com o supervisor. E nas sextas-feiras, que eu não lembro direito se eram de duas em duas semanas, ou era toda semana, tinha uma reunião com o coordenador do curso [subprojeto], e aí reunia todos os grupos que estavam em escolas diferentes de Salvador para discutir as observações, os projetos que estavam sendo desenvolvidos com os alunos. Aí eu falo de ter esse suporte tendo em vista essas reuniões, os supervisores, eles falavam um pouco da realidade da escola, já que eles tinham aquele contato, já exerciam as atividades há muito tempo, eram professores concursados que estava naquelas instituições, e em relação a coordenação, o suporte que a UFBA dava para gente, os professores, pelo menos na época que eu tive contato com o PIBID, os professores, a professora no caso, que assumiu a coordenação do curso, ela já tinha trabalhado no ensino básico. Então ela deu um suporte para gente, no quarto semestre a gente não tem aquela ideia, uma noção de como são as coisas, como funcionam, o suporte que ela deu para a gente foi muito importante para que a gente pudesse ter uma base, entender como a gente poderia se comportar ou executar nossas atividades quando alguma coisa aparecesse, o projeto, a gente viu na prática que muitas vezes o que a gente tinha no projeto, na hora a gente tinha que ter um plano b, c, d para conseguir fazer com que o projeto desse certo. Aí o suporte que eu falo, é nessa questão tanto do supervisor, como da coordenação (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Eric Guilherme: *A gente tá vendo hoje em dia o sucateamento da educação também, dos professores, da valorização do trabalho do professor, e a gente vai aprendendo tudo isso também no PIBID, na escola também, na universidade, e naquelas conversas com Daniela que*

era professora de LDB, Diretrizes e Bases da educação³⁰, com Alessandra³¹ que era do PIBID, coordenadora, e com Silvia³² também, com os professores da rede básica que já faziam parte do sistema, e estavam ali e conversavam com a gente sobre a valorização, a desvalorização do trabalho do professor, [...].

[...] no PIBID eu aprendi, acho que sobre isso, muito sobre produção de material, sobre como a escola pública funciona, a gente como professor de escola pública, mas de maneira geral também o PIBID na minha vida foi muito importante, acho que trouxe alguns amigos assim super importantes, [...], a própria salinha do PIBID foi super importante também para mim naquele momento, [...], era uma salinha super importante também porque às vezes a gente não tinha paz na biblioteca para estudar, ou não tinha alguma coisa e tal, e a gente ficava na salinha do PIBID produzindo conteúdo, produzindo material, produzindo trabalho, fazendo trabalho pessoal também, era uma salinha super legal tudo meio que pelo PIBID, pelo orçamento do PIBID, e tem os amigos também que eu já falei, [...], mas enfim, acho que é meio isso, acho que o PIBID é legal, a gente acabou fazendo uma família (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Bia narra uma travessia de aproximações paulatinas: conhece a estrutura da escola, participa de reuniões formativas, e o desenvolvimento do projeto se desdobra. Supervisionadas, as atividades do projeto eram acompanhadas de processos reflexivo em reuniões periódicas que instigavam o grupo de bolsistas a pensar, compartilhar e (re)elaborar a dinâmica vivenciada na escola. Nos encontros do subprojeto Geografia na UFBA, marcados pela atmosfera de compartilhamento, articulavam bolsistas das demais escolas, pessoas na supervisão e coordenação de área. Suportes que Bia destaca a importância, inclusive na construção de sua confiança em sala.

Eric intercala produção de material didático e elementos organizacionais da escola pública aos importantes subsídios fornecidos pelo aparato institucional do PIBID. A sala do PIBID, espaço físico do programa no Instituto de Geociência da UFBA, naquele momento supriu as produções materiais do projeto na escola e atividades outras a serem cumpridas para componentes curriculares da licenciatura. Suporte físico e institucional somados as relações com supervisora e colegas bolsistas, articulando continuidade no programa e no curso. Em

³⁰ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

³¹ Alessandra Santos de Assis, coordenadora institucional do PIBID UFBA.

³² Pseudônimo adotado para a supervisora.

desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional de Eric com sentimentos de familiaridade.

Compartilhamento em reuniões, assim como suporte e acompanhamento da supervisão são narrados como denominadores em comum. Por Bia apresentados como fatores de fortalecimento do seu fazer prático, por exemplo, ao perceber que os planos podem não ocorrer como esperados no cotidiano escolar, e por Eric, ao entrelaçar PIBID entre escola básica e universidade. Estrutura que proporciona aos estudantes de licenciatura se aproximarem e identificarem questões concernentes ao futuro trabalho, e aprender com quem está na profissão a mais tempo, à medida que a escola adquire *status* de espaço formativo, de partilha profissional e da cultura escolar entre bolsistas de ID e docentes da supervisão (LINS, 2015).

Para Eric, a supervisora foi um modelo nesta etapa da sua vida, como podemos observar no trecho a seguir:

Eric Guilherme: *[...] a gente precisa saber um pouquinho disso tudo, aprender, quer dizer, ser um pouquinho de tudo, e acho que aprendi muito com Silvia também nesse sentido, porque ela é uma super mãezona da gente, como bolsista do PIBID e também dos alunos, obviamente que você precisa ser duro quando o aluno também precisa, o aluno é, é um aluno que você precisa ser duro, mas os outros você pode tratar de uma maneira que eles fiquem bem, e que na verdade ela consegue também passar o assunto de boa, eu ficava assim, gente, ela é, “eu quero ser tipo isso aí, até hoje eu fico, meu Deus, como é que Silvia passava aquele assunto, porque, para eu tentar repetir um pouquinho daquilo”, [...]* (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

O papel patente e potente que a supervisora exerceu na trajetória de Eric pelo PIBID é visto com admiração, que o segue ainda hoje, já professor concursado da rede pública. O trabalho sério e o tratamento afetivo de Silvia com bolsistas PIBID e estudantes da escola, é indissociável da disciplina e autoridade quando necessário, visando sempre o bem-estar humano dos sujeitos. Aproximação com um olhar humano, de cuidado para com educandos, que revela um querer bem articulado a seriedade docente, que não exclui a afetividade (FREIRE, 2015).

A presença marcante de docentes da supervisão nas narrativas expressa sua significativa participação na formação inicial. O alcance de um dos objetivos do programa, e critério de profissionalização, visto que, ao mesmo tempo que valoriza professores em exercício, “pode oferecer contribuições para a ressignificação do papel e função dos professores na formação dos futuros docentes” (LINS, 2015, p. 28). A presença de profissionais nos programas de

formação configura, segundo Nóvoa (2009), uma formação de professores construída por dentro da profissão. Processo que auxilia na transição de estudantes das licenciaturas ao magistério. Construção endógena do campo profissional, e por isso fortalecida aos ditames e influências de organizações e especialistas com injunções externas (NÓVOA, 2009).

As narrativas posicionam o PIBID entre universidade e escola, espaços de formação e exercício de profissionais da educação, em igual medida produzindo vivências e, experiências formativas. Por vezes mais articulados e complementares, por outras mais dissociados, com a universidade vinculada a produção de pesquisas e escola no campo das práticas. Contudo, convergindo no papel e importância que docentes em supervisão exerceram nestes processos formativos. De modo direto, através da estrutura que o programa fomenta, “da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013a, p. 3). De modo indireto ao aparato institucional, em aprendizagens que se realizam na coparticipação não sistematizada ao conjunto de docente da escola, em contatos que o programa propiciou com pessoas que não faziam parte da sua estrutura.

Elementos que nos conduzem ao ciclo de vida profissional dos professores discutido por Huberman (2000), que trata esta entrada na carreira docente como um estágio de sobrevivência e descoberta, mesclando, com frequência em paralelo, choques com a realidade e o entusiasmo. Nos perfis estudados, um destes componentes pode exercer o domínio, ou ainda, apresentarem outras características, mas sempre circunscritos na dimensão global da exploração, “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 2000, p. 39). O autor aborda esta entrada, a identificando em docentes que prestam seus primeiros anos no ensino, mas as narrativas nos incentivam ao encontro com estes escritos, dado que o PIBID articula uma entrada de modo antecipado na docência com seu aparato institucional.

O PIBID fomenta este processo ao proporcionar o encontro entre docentes em distintos momentos de sua carreira: bolsistas de iniciação à docência vislumbrando a entrada, e por isso lhes antecipa a exploração, e docentes em outras fases do ciclo de vida profissional. Estas explorações de si, de outrem, e do ambiente, com intencionalidades presentes e futuras sempre embebidas em resgates do passado, são identificadas nas narrativas de Bia e Eric no emaranhado de (trans)formações que o PIBID faz parte. Processos que fomentam desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional com práticas referenciadas em dimensões coletivas, que perpassa uma emancipação contextualizada em autonomia de saberes e valores com territorialidade na escola, onde trabalho e formação se entrelaçam (NÓVOA, 1992).

Para Bia, as reuniões sistematizadas proporcionam refletir a escola e o fazer pedagógico, ao passo que docentes da supervisão e coordenação compartilhavam saberes. Para Eric,

supervisora e escola parceiras do PIBID estão associadas ao modo que se tornou professor, nas propostas de ensino de Geografia, e na compreensão do funcionamento da escola pública. Ou ainda, no contexto do PIBID como aprendizagens que tangenciam sua estrutura. Bia fica marcada pela sobrecarga de trabalho de cada pessoa na supervisão no programa, e caracteriza a profissão docente. Ao passo que Eric amplia sua rede de contatos para além da supervisora, dialogando com “professores da rede básica que já faziam parte do sistema, e estavam ali e conversavam com a gente sobre a valorização, a desvalorização do trabalho do professor” (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

As narrativas nos fazem pensar, que se em determinados momentos a universidade e a escola aparecem afastadas, em outros quase sobrepostas, é reflexo que esta articulação tem sido ao menos fomentada nas reflexões de cada ex-bolsista. Mostrando ainda que foram deixadas marcas por profissionais que estão a mais tempo na profissão, principalmente na educação básica. Com interpretações que nos suscitam compreender sentidos e significados do papel e importância que o PIBID ocupa nos suportes e respaldos que a estrutura institucional fornece, e a rede de apoio que configura a formação de cada sujeito.

As narrativas revelam que o PIBID marca itinerâncias da formação inicial, propicia desenvolvimento pessoal-profissional-organizacional conforme sua estrutura, e no caso de Eric se prolonga no exercício docente atual. Estrutura que produz uma relação dialética entre universidade e escola como terceiro espaço, ao fomentar superações da simples articulação dos conhecimentos disciplinar e didático-pedagógico, ou profissional e acadêmico, entendidos como polaridades da formação inicial (FELÍCIO, 2014).

Parcerias entre universidades e escolas, nas quais as instituições de ensino superior perdem a primazia da formação, ao passo que a educação básica deixa de servir apenas para aplicações do conhecimento universitário, permitindo a existência de um terceiro espaço, onde este encontro é nivelado (ZEICHNER, 2010). É no terceiro espaço que ocorre a superação da escola como campo da prática e da universidade como local do conhecimento acadêmico, configurando a formação inicial em exercício, permitindo que a escola e a universidade tenham uma conexão para efetivas aprendizagens docentes, funcionando como um espaço de problematização (ZEICHNER, 2010).

O cruzamento entre fronteiras de espaços e tempos dos campos da academia e do exercício profissional, produzem hibridismos que nos fazem repensar a formação docente (ZEICHNER, 2010). Possibilita fortalecer outras dimensões de uma formação construída por dentro: apropriada do trabalho escolar como componente da práxis, desenvolvida enquanto projeto coletivo, embasada em princípios de responsabilidade social com a educação e atenta a

pessoa que o profissional é (NÓVOA, 2009). Com suas especificidades, Eric e Bia apontam as marcas deixadas pela supervisão, a inserção na cultura do magistério e a realização de aprendizagens.

Neste sentido, um dos seus objetivos do PIBID visa propiciar “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (CAPES, 2013a, p. 2). Eric e Bia narram a passagem pelo programa e/ou experiências por ele proporcionadas, abordam aspectos do ensino da Geografia realizado nas escolas. Bem como, aos momentos de transição e permanência, de ser estudante e ser docente no PIBID, em seu amadurecimento pessoal-profissional-organizacional. Vejamos, como cada ex-bolsista atravessou e se deixou atravessar por estas passagens:

Eric Guilherme: [...], porque quando eu entrei aqui na escola, nos três primeiros meses eu acho, sei lá, eu falei, eu preciso de uma maquete para mostrar os biomas para esses meninos, porque eles nunca viajaram, basicamente, tipo, não conhecem Salvador que é a capital da Bahia, alguns conhecem Brasília, porque aqui é o Oeste, eles tem o contato maior com Barreiras, Brasília, Goiânia e tal, mas não conhecem Salvador³³, [...], e aí eu falei “vamos fazer uma maquete”, eu falei, “mas será que eu vou fazer a maquete sozinho?”, se eu for fazer a maquete também tem aquele problema da experiência, de você meter a mão na massa, e aprender, e visualizar como é que faz, procurar, pesquisar, fazer, e reproduzir a foto, eu falei, “vou fazer um trabalho de maquete”, e aí passei um trabalho, e eles tinham que fazer as maquetes de cada bioma³⁴, ali com os relevos, bonitinho, ficou incrível, eles aprenderam muito também, e aí depois eu reutilizei em outras turmas, eu fiz com a turma de 1ºAno, mas usei no 2º, no 3º também, enfim, isso na verdade eu tirei de onde, do PIBID, que o PIBID lá naquela salinha, nossa sala do PIBID, tinha aquelas maquetes que a gente usava, [...], outra coisa também, aquelas aulas de estágio, estágio supervisionado, o último, que a gente faz aquele projeto, o nosso projeto no meu ano foi de cartografia, que também é uma coisa muito difícil de você conseguir projetar, de visualizar, das continhas, [...], e eu tô no oeste, e aqui se fala

³³ A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) divide o estado em 7 mesorregiões que compõem a regionalização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Brasil. Integram o Extremo Oeste Baiano 24 municípios situados diametralmente opostos aos 38 municípios da Metropolitana de Salvador. Barreiras é a maior cidade do Oeste, e a mesorregião que faz fronteira com o estado de Goiás.

³⁴ Conforme definição do IBGE: Bioma é um conjunto de vida vegetal e animal, constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições climáticas e pedológicas semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de evolução da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria.

muito: “na nossa região Oeste, o Oeste”, só que aí em Salvador ninguém fica no “Leste, o Leste, no Leste do estado”, não, até porque Salvador é a capital, então é referência, e aqui tem muito de oeste, e às vezes você não entende, você ouve, “que região você tá? Não sei” ou senão larga: “Oeste”, mas porque Oeste? [...], eu tentei explicar mais ou menos a partir disso, e acho que entenderam, espero né? [...]. Então, o estudante foi aprendendo com o PIBID, com as aulas também lá dos estágios, que é superimportante essa parte lúdica, essa parte da brincadeira, e fiz oficinas também com eles de cartografia, como Silvia trabalhava lá com a gente também, essa ideia de oficina, de produção de textos, de maquetes, de brincadeiras, de jogos também, divertidos.

[...] acho que que essa parte de abrir os olhos e aprende mais, assim, a compartilhar também, veio muito do PIBID daquelas discussões não só no campo, na escola, mas também na sala, nas reuniões do IGEO, que a gente precisa também, que não é só isso, essa questão de “transmitir”, assunto para o aluno, é uma questão de troca, [...], e aí a gente aprende também, não é só passar conteúdo, mas é uma questão de troca que isso é constante e é muito bom para o aluno também porque ele se sente parte dessa estrutura que é o ensino-aprendizagem e eu fui entender isso também lá no PIBID, nessas conversas e na sala de aula, no campo (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Eric aborda em paralelo presente e passado ao conjugar o exercício de professor efetivo na escola e memórias do PIBID Geografia. Destaca aspectos marcantes do programa, desde os debates das reuniões periódicas no Instituto de Geociências da UFBA até o contato direto ao campo, em referência a escola de educação básica parceira. Itinerâncias para descobrir-se no papel de professor, sintetizar que educação é troca, e não transmissão de conhecimentos/conteúdos aos estudantes. Ao passo que rejeita o “ensino bancário”, se abre no PIBID ao entendimento que assim é possível aos estudantes se sentirem “parte dessa estrutura que é o ensino-aprendizagem” (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Eric desenvolve no PIBID a disponibilidade ao diálogo com o corpo estudantil, que distante de significar fragilidade, é segurança que se sabe algo, mas não se sabe tudo (FREIRE, 2015). Inconclusão que caracteriza tanto Eric, quanto estudantes, dado que é característica humana. Atestam limites e ignorância, e assim fomentam caminhos de abertura ao outro e ao conhecimento, na “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (FREIRE, 2015, p. 133). Um trabalho que articula singularidades e padrões gerais, permeado por investimentos afetivos já que sua essência são

as interações humanas, intelectual e emocional, sempre embutido de pressupostos éticos (TARDIF, 2007).

Como professor da rede pública de educação Eric recorre as memórias do PIBID e estágios supervisionados, produzindo em sua narrativa um arco de referência direta entre licenciatura e aprendizados incorporados de modo “lúdico” e “divertido” para suas práticas. Maquetes e cartografia são especificamente citadas na composição de suas aulas, mas vale salientar, no entanto, que tais referências são utilizadas de exemplificação com um ensino de Geografia feito em articulação com a realidade contextual que ele e o corpo de estudantes dialogam. A Geografia no chão da sala de aula que baseia a perspectiva de Eric visa colocar em evidência o cotidiano do corpo estudantil, e confrontar visões ampliadas entre homo e heterogeneidades do mundo.

Eric aponta a importância do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia, e problematiza o incremento de formatos mais atrativos do fazer pedagógico em sala. Construindo uma reflexão mais ampla sobre diferentes linguagens no ensino de Geografia, mas sem nos distanciarmos dos objetivos deste trabalho, concordamos com Oliveira Jr. e Girardi (2011) que as diferentes linguagens são uma diversificação necessária, frente a supremacia da linguagem verbal e cartográfica no ensino de Geografia em ambientes escolares³⁵. Diversificação que Eric apresenta em sua narrativa, compondo preocupações práticas e metodológicas que facilitem o ensino da Geografia e sua assimilação pelo corpo discente.

Em certo momento, tratando das maquetes, existe uma preocupação que não apenas seja desenvolvido o conteúdo, mas a própria confecção dos materiais propicie a “experiência, de você meter a mão na massa, e aprender, e visualizar como é que faz, procurar, pesquisar, fazer” (Trecho da entrevista de Eric, 2021). Ainda que este processo não demonstre ser uma constante, já que em algumas turmas a maquete foi utilizada depois de pronta. A característica que atravessa este excerto da narrativa de Eric é a preocupação em refinar “o como” estudantes entram em contato com a Geografia no chão da escola a partir das diferentes linguagens, intentando ampliar suas perspectivas na visão de mundo.

³⁵ O artigo discute diferentes linguagens no ensino de Geografia a partir de duas perspectivas: esta que abordamos na análise da narrativa de Eric, como um suporte comunicativo com preocupações metodológicas enfocadas no “como fazer”; a outra, problematiza implicações políticas dos conteúdos nas diferentes linguagens, e a própria linguagem como produtora de perspectivas sobre o espaço e o mundo.

Para o ensino de Geografia realizado no PIBID, a equipe que Bia integrava utiliza como base o contexto social que a escola está inserida, e reflete. No trecho seguinte a ex-bolsista aborda este aspecto:

Bia: *No caso, eu posso falar em relação ao meu grupo, que a gente trabalhou os conceitos de lugar na Geografia, e a gente partiu desse conceito para estimular o sentimento de pertencimento nos alunos, porque boa parte dos alunos não gostavam do bairro que eles estavam inseridos, não gostavam da escola, e aí a partir disso a gente foi trabalhado, pegando todos os grupos sociais que adentravam, que existem no bairro, e muitos alunos não sabia da existência desses grupos, e aí a partir disso, de trabalhar o conceito de lugar, a gente pôde fazer com que os alunos pudessem compreender e valorizar, tanto a escola que se insere no bairro, como também a importância deles valorizarem o bairro que estão inseridos, porque boa parte dos alunos moram naquelas redondezas, e isso foi principalmente visível no segundo colégio, [...], e aí a gente teve que trabalhar com o conceito de lugar partindo disso, que eles meio que para o governo do estado não existiam, e isso meio que refletia como os alunos eles enxergavam o bairro, muitos deles escondiam o bairro que eles estavam, [...]. Então a gente teve que fazer esse trabalho assim, de formiguinha, conversar com as organizações do bairro, fazer várias apresentações com os alunos, desenvolver a produção de slides, desenvolver e trabalhar com mapas, muitas vezes com os alunos, trazer organizações sociais, e muito disso que a gente executou, fez com que a comunidade, até mesmo que não tinha filhos na escola, pudesse se aproximar da escola. E fora as dificuldades, porque a escola estava num ambiente de muita violência, os professores recebiam até um auxílio do governo do estado para que eles pudessem continuar na escola, porque já teve um tiroteio dentro da escola, então foram muitas dessas questões que faziam com que os alunos negassem o bairro, não gostassem do ambiente da escola, e a gente teve que desenvolver isso aos poucos neles, para que eles pudessem se aproximar da escola, e pudessem melhorar o processo formativo deles (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

Bia revela dialogicidade no ensino de Geografia que realizaram ao se apropriarem das visões negativas sobre o bairro e a escola. Incorporam na sala de aula a sociedade para, progressivamente, chegar ao conceito de lugar, inclusive com participação das organizações de moradores existentes no bairro. A equipe PIBID, deste modo, busca confrontar visões pejorativas do corpo estudantil baseadas no cotidiano de desassistência da periferia.

Confrontam a violência enquanto responsável pelos processos de negação, que na perspectiva de Bia, prejudicava aos estudantes nas aproximações com a escola, e processos formativos.

A narrativa de Bia sobre os feitos da equipe do PIBID na escola parceira nos remete ao que a professora Fani (2015) propõe de abordagem da metrópole na sala de aula, através da apropriação das contradições para refletir seus diferentes usos na produção desigual do espaço urbano. A proposta metodológica desenvolvida naquele momento para o ensino de Geografia utilizou do conceito de lugar, que ao entendimento da professora Cavalcanti (1998) pode ser bastante produtiva, devido ao seu forte apelo subjetivo com experiências diretas dos alunos.

Neste sentido, interpretamos que o estudo do lugar suscita compreender a geografia do fazer cotidiano dos estudantes, desdobrando reflexões sobre o seu e os outros lugares para construção em nível conceitual, com significações que aprofundam nas informações objetivas (CAVALCANTI, 1998). A autora nos lembra, que lugar é apenas um conceito dentre os que compõem o sistema da ciência geográfica, podendo ser utilizado para encadear os demais. Este não é o caso da narrativa em análise, visto que Bia apresenta apenas lugar como conceito chave das atividades. O raciocínio central no ensino da Geografia durante a passagem de Bia pelo PIBID, esteve alicerçado na ressignificação da escola e do bairro pelo corpo estudantil, desconstruindo negação, afastamento e vergonha da instituição e suas territorialidades.

Podemos entender que Bia caracteriza para si mesma o trabalho desenvolvido como paulatino, elaborado em movimentos processuais, um “trabalho assim, de formiguinha” (Trecho da entrevista de Bia, 2021). Processo que ocorre além da sala de aula, envolvendo a comunidade na reelaboração do seu próprio lugar para construções conceituais. Transcende uma perspectiva de educação que o conceito é fim em si mesmo. Aproximações, com a comunidade integrando o ambiente escolar, ganham importância no ensino e nas mobilizações que inquietam Bia ao tornar-se professora, e a população compõe este movimento, mesmo por aqueles que não possuíam filhos na instituição.

Se alguns parágrafos atrás observarmos sentidos e significados distintos de educação para Bia, de uma escolarização outra que não é somente para responder provas. A passagem pelo PIBID é a principal responsável por sua vivência desta outra realidade, no papel de bolsista. Escolas abertas a comunidade, ou melhor, indissociáveis a ela, exprimem contradições existentes no corpo social refletidas no espaço escolar, uma manifestação democrática, visto que “escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo” (FREIRE, 2001, p. 102). A presença das classes populares, na figura das

organizações de moradores do bairro que Bia retrata em sua narrativa, reforça práticas educativas que superem concepções ideológico-autoritárias nas escolas.

O fazer com a comunidade na/da escola um espaço aberto, motiva o corpo estudantil a descobrir organizações no bairro, valorizar seu espaço cotidiano, enxergar seu lugar para além do estigma da violência. Ao mesmo tempo que Bia constrói para si a relação dialética entre escola e comunidade no ensino de Geografia ao tornar-se professora. Estudantes que despertam a dimensão espacial do cotidiano evidenciadas nas geografias das práticas sociais, que ao compartilharem e refletirem em perspectiva individual-particular permitem construir um sentido social, e quem sabe assim, “provoca alterações na prática social cotidiana” (CAVALCANTI, 1998, p. 123).

No PIBID Geografia, Bia identifica um fazer pedagógico com escola-comunidade-sociedade não apenas conjugadas em porosidades pontuais, mas de cada uma delas contendo a outra em si, dialeticamente. Caminha do lugar dos estudantes em seu cotidiano para a noção científica, apropria a dimensão afetiva no processo de conhecimento com o propósito de construir raciocínios geográficos (CAVALCANTI, 1998). Movimento que possibilita compreensão e luta pelo direito à cidade e a cidadania, travada pelos movimentos sociais para reprodução da vida em resistência na sociedade capitalista (CARLOS, 2015). Bia nos apresenta um ensino de Geografia através do PIBID que é resistência, incorpora a comunidade, reflete a sociedade, confronta representações. No entanto, não ocorre sem dificuldades, como ela nos narra:

Bia: *No ensino fundamental a gente vê que tem muito menos a questão da violência, assim direto nos alunos, os alunos são mais, têm uma inocência maior, e quando eles refletem essa violência, é muito do que, muitos sofrem violência dentro de casa, então dá para você perceber que o aluno, no seu comportamento, ele vai expressar isso, mas no ensino médio a gente vê claramente assim, alguns alunos já diretamente envolvidos com a violência, muito mesmo, teve uma época, mais pro final do PIBID, que eu e meus colegas a gente pensou na possibilidade de trabalhar com mapas nesse colégio que a violência era bem escancarada assim, e aí o supervisor já alertou a gente, não trabalhem com mapas, porque isso pode ser mal interpretado, têm alunos que são diretamente ligados com o tráfico, a gente muitas vezes era até observado quando a gente comentava algumas coisas, a gente teve que suspender o trabalhar com mapas nessa sala de aula precisamente (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

O conteúdo e as formas da violência na escola podem ser analisados com distintos olhares conforme os graus de ensino que Bia trabalhou. No ensino fundamental, interpretada como reflexo, com sujeitos que expressam o que lhes é apresentado pelas diversas condicionantes sociais. No ensino médio, com estudantes “diretamente ligados com o tráfico” (Trecho da entrevista de Bia, 2021), e por isso incorporam estas condicionantes sociais em sua própria conduta. Envolvimento direto que repercute na sala da aula, no impedimento de trabalhar com Cartografia, afastando interpretações equivocadas pelo tráfico de drogas das intencionalidades do grupo de bolsistas.

A violência que Bia outrora se apropria para ensinar Geografia com escola-comunidade-sociedade indissociáveis, agora impõe seus limites frente aos perigos que o supervisor identifica na proposta do trabalho com mapas. A narrativa nos revela que o PIBID não somente é espaço do possível, mas também ensina Bia que há limites em ser professora, de ensinar Geografia em escola pública de cotidiano violento. Um PIBID que também é educativo ao consolidar na dialética o acontecer produzido por docentes, e apresenta na totalidade o acontecer sobre os docentes.

A escola-comunidade-sociedade implica relação entre ensino-pesquisa, anteriormente já problematizada, mas com direcionamento distinto. Bia naquele momento fazia referência as universidades como espaço da pesquisa estruturada, produção e divulgação escrita, distinta das escolas, consideradas espaços de adaptação do conhecimento adquirido na instituição formativa. No entanto, acreditamos que o aprofundamento realizado na realidade do bairro, inclusive descobrindo organizações comunitárias que estudantes residentes não sabiam existir, constitui pesquisa. Com distintos modos de sistematização em cada instituição, a indissociabilidade ensino-pesquisa acontece.

A natureza de cada uma destas instituições difere. Afirmação que deve ser lida através do direcionamento de suas verbas, temporalidades e formas de organização de cada uma. O que defendemos, contudo, é que ao seu modo cada uma realiza ensino-pesquisa. No âmbito da educação básica, por vezes com maiores limitações, e talvez por isso não se manifeste de modo mais concreto e explícito nas narrativas, e na própria interpretação realizada sobre o PIBID.

A análise genérica das narrativas quanto ao ensino de Geografia realizado no PIBID, revela: para Bia uma delimitação conceitual precisa na ciência geográfica; para Eric perspectivas didático-pedagógica e metodológica, ao se apropriar de conhecimentos e informações geográficas. Abrangência que realça a proposta formativa do PIBID sem

prescrições, configurada aos direcionamentos das coordenações, supervisões e grupos de bolsistas. Que se por um lado, na ausência de determinações reafirma nossa autonomia, por outro, corrobora nossos cuidados e acurácia na formação docente.

Eric e Bia compartilham de interpretações comuns aos problemas estruturais existentes nas escolas públicas, mas a violência não é uma delas. Eric aborda institucionalmente. Bia diretamente com manifestação de poder do tráfico de drogas na escola. No caso de Bia, inclusive, podendo a amplitude do uso de outras linguagens, em específico a cartográfica. Restrição esta que não encontra paralelos na passagem de Eric pelo PIBID, estágios supervisionados, e no exercício atual como professor da rede pública.

Discordâncias em sentidos e significados que evidenciam como heterogeneidades surgem, ora com disparidades entre as edições, projetos e subprojetos, ora com as subjetividades de cada bolsista. As inteligibilidades na vida de cada pessoa que as levam até o programa, das leituras que fazem dele, dos caminhos que se fecham/abrem ao encerrarem sua estadia como bolsista.

Eric e Bia apresentam convergências e regularidades em dimensões amplas dos objetivos e finalidades de ensinar Geografia. Com fortes marcas de uma educação com e para a responsabilidade, da prática educativa libertadora em relação a natureza humana ao enxergarem o corpo estudantil vocacionado a ser mais (FREIRE, 2001). Do ensino que recusa aceitar a vida como ela é, rejeita determinismos, tensiona consciências de mundo e apreensão da realidade objetiva, e por serem otimistas, porém sem ingenuidades, reconhecem “o papel da educação e de seus limites” (FREIRE, 2001, p. 97).

Um ensino de Geografia que se preocupa em estabelecer conexões, partir do cotidiano para desvelar no óbvio o não-óbvio, com participação docente ativa para mediar e organizar o processo que articula informações em rede, nos fios condutores da discussão (KAERCHER, 2007). Da sala de aula posta como momento possível de libertação e potencialização humana, utilizada como espaço político e pedagógico (ARAÚJO, 1988), visando amadurecer uma consciência espacial, um raciocínio geográfico, dos respectivos cotidianos aos patamares mais genéricos de conscientização (CAVALCANTI, 1998).

O PIBID nos parece propiciar reflexões sobre o ensino de Geografia realizado nas escolas, suscetíveis a produzir superações e renovações como resultantes da práxis em cada subprojeto, se contrapondo aos persistentes modelos fragmentários e decorativos ainda vigentes. As narrativas de Bia e Eric demonstram como mudanças e renovações são complexas,

cada sujeito com temporalidades e interesses próprios aos seus processos, e nunca descolados dos contextos mais amplos. O PIBID pode auxiliar nestas renovações no ensino de Geografia, mas sua potência não está descolada das condições mais amplas, bem como aos modos de ser conduzido pelo conjunto das pessoas que o compõe. Contudo, longe da nossa pretensão, aqui incluso Eric e Bia, afirmar que somente o programa bastaria para tal renovação no ensino de Geografia, ou da realidade global da educação.

Transformações possíveis no ensino da Geografia que exigem práxis baseada no trabalho escolar concreto, terceiro espaço para formação docente qual as “práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 4). Transcendem o ensino apenas de conteúdos, pois se baseiam no pensar certo, e por fazerem isso, se tornam docentes críticos (FREIRE, 2015), interpretando com aprofundamentos teóricos as realidades concretas, em constantes reelaborações de saberes em busca de respostas aos dilemas pessoais e socioculturais (NÓVOA, 2009).

Eric compreendeu a insuficiência do estágio fora da UFBA que lhe oferecia apenas a prática e o fazer cotidiano. Ingressou no PIBID por motivações financeiras, mas no seio do programa ressignifica sua participação através das discussões, da reflexão conjunta, do fazer em sala, da relação com a supervisora. Interpreta o importante papel do PIBID nas perspectivas educacionais incorporadas hoje em seu exercício. Bia direciona tornar-se professora para produzir sentidos de educação distintos aos que acessou em sua escolarização. Revela compreender diferentes formas de educação e atuações que pode exercer conforme a instituição que vier a ingressar. Aprofunda sua consciência pessoal-profissional-organizacional.

Para cada ex-bolsista, o PIBID agrega reflexões aprofundadas na construção com/sobre aquelas realidades, e mitiga inseguranças no fazer pedagógico. Eric e Bia educam para autonomia do corpo estudantil, e produzem autonomizações de si, em autopossessão. Nas itinerâncias pibidianas se constroem como profissionais da educação. Narram autorretratos dinâmicos entre meios e fins direcionados para onde se deseja chegar, compreendendo o papel e importância das experiências que lhes trouxeram até aqui, em consciência e aumento de lucidez que permite auto-orientação (JOSSO, 2004). De natureza sempre inacabada, estes níveis mais complexos de consciência progressivamente constroem a solidez de suas autonomias, com escolhas que realizam nas escolas e salas de aula (FREIRE, 2015), assim como naquelas mais amplas que direcionam suas vidas.

O PIBID, como parte-integrante deste senso de liberdade e autonomização, incentiva Eric e Bia a exercerem um ensino e se tornarem o perfil de docente que desejam ser. À medida que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2015, p. 105). Com narrativas que articulam olhares retrospectivos e prospectivos em auto interpretação crítica dos diversos “referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade” (JOSSO, 2004, p. 60), demonstrando o papel e a importância do PIBID, em maior ou menor grau, de maneira inegável.

4.3.3 *Sentir-se estudante e sentir-se docente*

Eric e Bia abordam o tornar-se profissional da educação e ensinar Geografia durante o PIBID em dinâmica reflexiva, resgatando nas itinerâncias narrativas movimentos de (trans)formação:

Eric Guilherme: *Dentro do PIBID, [...], eu acho que eu nunca fui professor ali, não sei assim, pensando agora, me afastando daquele momento, até porque eu tinha muito medo assim de Silvia falar alguma coisa, “fale aí alguma coisa, e eu falar uma grande merda, ainda tinha isso”, e aí Silvia falar “não gente, ele está estudando ainda, ele é estagiário, não acreditem em tudo que ele fala não, ele tá aprendendo aí nesse processo”, mas tinham muitas discussões legais que dava para eu me intrometer um pouquinho, mas sobre, nos assuntos de maneira geral eu não entrava não, ela dava a aula dela normal, [...], acho que eu aprendi muito com Silvia, já falei lá atrás, os assuntos, ela falando, e acho que eu fui muito mais aluno do que professor, me intrometi em alguns debates, outros não, deixava meio com ela mesmo porque ela já sabia o que ela estava falando, que estava comandando ali o repertório, mas eu ficava muito mais prestando atenção, eu não sabia se aquela era realmente..., boa pergunta essa..., e veio aqui a lembrança agora, eu chegava na sala e me sentava, ou do lado dela, ou do lado dos alunos pela frente, para prestar atenção como é que ela atuava ali com os alunos, acho que tinha muito isso também no PIBID, que era você ficar analisando, observando a observação do professor, era meio que uma residência médica, só que no caso era uma residência..., residência docente, e aí era muito mais para aprender ali do que ensinar, então acho que fui muito mais aluno, aprendi muito mais do que ensinei, mas quando a gente ia para aquela salinha na escola, “oh, verdade, tinha uma salinha do PIBID na escola”, era legal, dava para a gente se sentir mais professor, dono da estrutura, porque a gente ligava o computador às vezes, dava aula, mostrava um mapa, e mostrava um globo, e falava sobre os*

assuntos e passava filme e comentava, enfim, eu acho que..., mas de maneira geral eu aprendi muito mais, fui muito mais aluno do que professor no PIBID, acho que foi muito mais para aprender ali, e eu acho que, eu não sei se era o seu objetivo por exemplo, o de Pedro, de Henrique³⁶, sabe..., eu acho que cada um tinha um objetivo ali dentro, cada um ficava prestando atenção em uma coisa, e isso também é muito legal, cada um vai com o que você quer saber ali, “é o quê?”, você foi com o seu objetivo e cada um prestava atenção de uma forma, meu dia era junto com o de Pedro por sinal, e eu ficava também prestando atenção nele, porque ele já tinha mais tempo do que eu, então era uma outra referência também, “como é que eu me comporto como pibidiano, como é que vou me comportar na sala de aula?”, [...] (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Neste mesmo sentido, narra **Bia**:

[...] inicialmente, eu me senti um pouco um peixe fora d'água, porque era tudo muito novo, a gente, eu, por exemplo, falo por mim, eu saí do ensino médio e entrei logo no curso de graduação, então é meio extremo, muitos alunos tinham uma idade muito parecida com a minha, [...]. Óbvio que no programa, eu não estava como professora, apenas como estudante de graduação que observa o ambiente da escola, porque no PIBID a gente ainda não tem essa licença para dar aulas, a gente acompanha as aulas, e aí se o professor der uma abertura a gente pode comentar sobre algum assunto, trazer algum acréscimo para a aula dele..., a gente teve essa abertura sim. E em relação a isso, eu me senti, para ser sincera, um pouco insegura, me senti um pouco insegura inicialmente, parecia que tudo que eu estudava na graduação não era muito o suficiente, acho que, a gente aumenta muito aquilo da escola, e a gente acha que não é suficiente quando a gente começa a exercer na prática. Então, inicialmente, bem no primeiro semestre que eu adentrei no programa, que foi 2018.2, eu me senti insegura, depois que eu fui conhecendo um pouco, tendo uma proximidade maior com os alunos, adquirindo maior segurança durante o processo, eu comecei a me encaixar melhor, entender como eu poderia ter uma aplicabilidade do que eu estudo, no programa, na sala de aula. E como eu também tive a possibilidade de estar em séries diferentes, eu pude entender um pouco como era, porque inicialmente eu adentrei em uma sala do 7º Ano, então para mim foi muito assim, eu fiquei: “meu Deus o que eu vou fazer?”. Porque assim, eu tinha uma visão diferente do 7º Ano, eu aí fui ver, eram crianças mesmo, a gente para pra perceber que são crianças, e aí é um pouco estranho, inicialmente é estranho, e eu me sentia bem insegura, mas depois que eu

³⁶ Pseudônimos adotados para outros ex-bolsistas que frequentavam a mesma escola que Eric.

fui entendendo como funciona a mente deles, assim, por meio das observações, como eu poderia trabalhar Geografia com eles, passou a fazer mais sentido (Trecho da entrevista de Bia, 2021).

Nunca se sentir professor durante o PIBID está ligado ao medo de Eric. Silvia, anteriormente apresentada com exemplaridade no exercício profissional, inclusive pelo tratamento afetuoso com bolsistas e estudantes, talvez, personifique a insegurança que o próprio Eric possuía quanto ao que era capaz de realizar e oferecer no papel de professor, naquele momento. Por medo de cometer algum “deslize”, Eric dispõe a si mesmo como estudante no PIBID de modo perene, inclusive para preservar sua imagem perante as turmas. No entanto, esta escolha não significa ausência de aprendizagens sobre o exercício profissional. Na estrutura que o PIBID oferta, aprendizagens ocorrem de modo gradual, ocorrem em seu tempo. Eric não precisa se sentir jogado.

Como estudante presencia discussões valiosas, realiza entradas e contribuições pontuais. Lhes serviam de exemplo as aulas da supervisora e até a participação do colega bolsista veterano no programa. Contudo, se no início Eric afirma nunca ter sido professor, mais a frente interpreta que foi “muito mais aluno do que professor” (Trecho da entrevista de Eric, 2021), numa concepção que se alterada no próprio caminhar da narrativa. Na salinha do PIBID, espaço dedicado ao programa na escola, a interpretação é distinta ao que ocorria nas salas comuns, Eric nos relata que se apropria da estrutura, e que a estrutura se apropria dele, o incentivava. A salinha do PIBID constituía seu espaço de sentir-se docente.

Bia por sua vez interpreta o ingresso no sistema universitário e no campo profissional como precoce. Sua faixa etária mais próxima do corpo estudantil que ao corpo docente teria influenciado na insegurança de exercer participações em sala, mesmo existindo abertura pelo supervisor. Aberturas que fazem Bia abandonar inseguranças numa escola ainda vista pelo estranhamento, adotando maior confiança e autonomia na escola vista com familiaridade. Muito bem delimitado para ela que seu papel no PIBID não é substituir docentes efetivos. O importante papel da supervisão se manifesta nestas entradas paulatinas no exercício profissional. Bia incorpora para si a dinâmica do terceiro espaço: uma estudante de graduação no ambiente escolar, que não é professora, mas se faz presente no futuro ambiente profissional. Bia usufrui das transições que o aparato institucional do PIBID oferta, com todo seu hibridismo.

A configuração distinta do ensino na escola em relação a sua escolarização, e a pouca idade, nos aproximam parcialmente de apreendermos as inseguranças de Bia. Necessitamos conjugá-las ao sentimento de insuficiência ao que foi estudado na graduação em licenciatura para o exercício prático. O PIBID se manifesta em seu entendimento enquanto o espaço para realizar as aplicabilidades do que estudou na sala de aula.

Conseguimos também estabelecer conexões entre inseguranças de Bia e de Eric. Para ele, professora supervisora e colega bolsista produziam exemplaridades que pautavam comportamentos, da performance nas funções que necessitava desempenhar. Intervenções tímidas ligadas ao seu autoconceito em confrontar o repertório avançada que a supervisora possuía no domínio daquele fazer, e o seu, enquanto bolsista. Eric e Bia desenvolvem ganhos gradativos de segurança no exercício docente a partir das oportunidades que a estrutura do PIBID oferta, sem que ocorra um demasiado “choque com o real”. Comuns na entrada na carreira, inseguranças e sentimentos de inadequação ratificam a necessidade de existência do PIBID. Bia e Eric revelam ainda, que licenciaturas possuem grandes desafios no tratamento do ingresso e desenvolvimento da carreira profissional docente.

O aparato institucional do PIBID aproxima universidade e escola básica com cuidados e intencionalidades na formação inicial de bolsistas participantes. Atenção imprescindível ao aprimoramento pessoal-profissional-organizacional. Articulação institucional que incorpora e valoriza como fontes legítimas do saber, docentes em exercício da educação básica e a própria comunidade escolar (ZEICHNER, 2010).

O PIBID como terceiro espaço, interpretado via propostas de Zeichner (2010) para a formação inicial, empreende uma visão híbrida de superação das binaridades. Quando afirmamos que o ambiente acadêmico em si não basta, não se pode supor o oposto, que o ambiente escolar bastaria. São modelos menos hierárquicos de valorização e aprimoramento da nossa formação inicial, em zonas de transição dialética (ZEICHNER, 2010), com saberes docentes diversos, não se resumindo àqueles oriundos apenas do campo disciplinar e da ciência pedagógica, como a racionalidade técnica apresenta (TARDIF, 2007).

Cada ex-bolsista provoca interpretações com significados e sentidos que ora são passíveis de identificar regularidades, ora se destacam diferenças e subjetividades (SOUZA, 2014), em distintas camadas e dimensões, jamais facilmente delimitáveis no emaranhado que intercala dimensões políticas e experienciais de ser no/do PIBID.

4.3.4 *Visões panorâmicas do PIBID: o que deixou, e o que poderia ter deixado*

Caminhamos para o encerramento da descrição e discussão das entrevistas, produzindo na totalidade das dimensões pessoal-profissional-organizacional uma reflexão panorâmica, ou talvez um balanço, por cada ex-bolsista sobre o PIBID:

Eric Guilherme: *O que ele deixou, acho que é muito isso do saber-fazer, do saber-praticar, [...] (Trecho da entrevista de Eric, 2021).*

Bia: *Bom, o que ele deixou, acho que eu sou uma pessoa assim, que acordei muito mais para a realidade, porque muitas vezes a gente fica no ambiente da universidade, e a gente se prende, fica preso naquele mundo, numa bolha social, acha que só se resume àquilo, a gente quando tá, muitas vezes se distancia da realidade em si, eu acho que o PIBID é uma porta importante para a gente entender o nosso papel de educador, e entender a realidade, em exercer a empatia principalmente na nossa prática como professores, porque não tem como se distanciar, não tem como a gente fechar os olhos para isso (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

Estes saberes que orientam Eric para fazer e praticar na docência referenciam as dimensões de atuação do PIBID no campo metodológico e didático-pedagógico. Enquanto para Bia, o PIBID é abertura ao seu papel como educadora para além da universidade. Compreensão que por uma ótica revela a profunda importância exercida pelo programa em sua trajetória acadêmica, mas por outra, manifesta urgência dos cursos de licenciatura em formações para práxis. O PIBID valoriza vivências de estudantes de licenciatura, mas estas (re)apropriações do saber devem existir em consonância com licenciaturas, em criticidade, fomentando cidadania na formação professoral e na educação básica, ao constituírem efetivas experiências em/para (trans)formações. As universidades, assim como escolas, não existem em bolhas, não podem bastar a si mesmas dissociadas da realidade.

Cada ex-bolsista complementa sua narrativa, apontando o que o PIBID poderia ter deixado:

Eric Guilherme: *[...] gente, que pergunta difícil, acho que o PIBID sofreu..., acho que ele poderia ter deixado um legado maior assim, no sentido de produção de material, de muita produção de material, material também que eu falo de publicação, nesse sentido, acho que a gente poderia ter produzido muito mais, feito muito mais trabalho, apresentado, mas eu acho que com essas idas e vindas, que não foi culpa do PIBID Geografia, não é culpa do projeto PIBID, mas com essa idas e vindas, essas loucuras do próprio governo de querer destruir o*

projeto, o programa, o programa acabou sofrendo muito, com essas paradas, esse caos mesmo, essa incerteza, insegurança, da gente tá com bolsa, “oh, vai tá com bolsa, não vai tá com bolsa, vai cortar bolsa mês que vem de todo mundo, oh, demitiu todo mundo, encerraram os contratos”, essas loucuras aí a gente não conseguia fazer nada, [...], eu acho que essas incertezas, esse negócio inconstante, que não foi culpa nem do projeto, nem do programa, mas acho que acabou perdendo um pouco essa continuidade, essa linearidade, nesse sentido de..., acabou criando rupturas e aí entra orientador, sai orientador, entra coordenador, sai coordenador, e tem aquela confusão toda, eu acho que tudo isso acabou bagunçando o projeto, [...], tanto que eu fui para Brasília no final do ano, [...], olha que loucura, tudo isso para pedir, para implorar que o projeto continuasse, então acho que tudo isso, esse “ah, o projeto é importante ou não?, merece continuar ou não?”, e tudo isso acaba bagunçando o projeto e ele acaba não tendo uma produção legal, acaba tendo essa descontinuidade, eu poderia ter produzido muito mais, a gente poderia ter produzido muito mais, o orçamento muito baixo também, a gente poderia ter publicado e viajado bastante por aí, eu acho que é isso, acho que só, acho que é (Trecho da entrevista de Eric, 2021).

Bia: *E o que poderia ter deixado, eu assim, acho que foi uma experiência muito completa, para mim foi muito completa, eu não, eu ainda não parei para pensar o que poderia ter deixado, talvez assim, um pouco no campo da burocracia, acho que foi um pouco burocrático, ou então assim, nas dificuldades às vezes de relacionamento, assim de proximidade com o supervisor, eu acho assim, que poderia ter sido uma experiência melhor em relação a isso, não no primeiro semestre, mais precisamente para o segundo, mas assim, eu não acho que a gente deva culpar o supervisor por conta disso, não, e sim por conta da sobrecarga mesmo, são professores que eles adentram o programa, mas eles têm uma sobrecarga excessiva, muitos deles são concursados do estado, trabalham 40 horas, às vezes trabalham em outro ambiente, em outra escola, mais 20 horas, então realmente não tem, é humanamente impossível você prestar essa assistência toda a quem tá no programa. Então talvez, acho assim, que se a gente tivesse uma assistência o tempo todo, de ter um acompanhamento poderia ser bom, poderia ser ótimo, mas nada é perfeito, e eu acredito que a experiência que, falo isso por mim mais meus colegas, nós tivemos com relação a isso, de proximidade com o supervisor, com a coordenação, foi satisfatória sim, no meu ponto de vista (Trecho da entrevista de Bia, 2021).*

A participação no PIBID é avaliada positivamente nos impactos que exerceu em cada ex-bolsista. Eric narra os limites na potência para pesquisas, escrita científica e publicações, segundo ele subutilizadas no programa. Reivindica ao PIBID aumentar sua produção sistematizada para além dos materiais didático-pedagógicos, na indissociabilidade ensino-pesquisa com produção de maior vigor e, oportunidades para divulgação e trocas científicas. Vale destacar que publicações sobre o PIBID existem, é preciso aperfeiçoar e fortalecer o caminho trilhado no coletivo do programa até o momento, para melhorias futuras.

Poderíamos ainda tensionar estes entendimentos sobre o PIBID em fluxo contínuo: ser política pública que fomenta saberes para praticar e fazer em sala; ser experiência formativa que articula o sujeito ao profissional que a pessoa é, nos contextos organizacionais em totalidade. Produções em reflexão conjunta e teoricamente fundamentadas, para talvez superarmos entendimentos da experiência na e para prática.

Catalisar experiências pibidianas ao que cada sujeito considera formativo para si, bem como num projeto coletivo de programa e docência, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). Quiçá, ao longo da reflexão/escrita/divulgação científica enquanto ensino-pesquisa reforcem a dimensão formativa da práxis.

À época, responsáveis por sua viagem até Brasília no seio da luta política, as dificuldades de verbas surgiram como ameaças de encerramento do programa. Eric interpreta estas ameaças que atravessaram o programa, criando (des)continuidade no seu desenvolvimento. Luta política muito além do subprojeto-Geografia e da própria UFBA, em necessidades constates de comprovarmos a importância do PIBID, de atestarmos que é um programa bem-sucedido na formação inicial de professoras e professores. A narrativa de Eric possui referências diretas aos processos que marcaram a transição entre os editais do programa por nós discutidos.

Bia identifica vantagens ao longo de toda sua participação no programa, e escolhe se debruçar nos percalços para maiores proximidades com o supervisor, já que segundo ela “poderia ter sido uma experiência melhor” (Trecho da entrevista de Bia, 2021). A responsabilidade que não é do professor, mas da sobrecarga de trabalho “humanamente impossível”, endossa alguns dos aspectos estruturais já debatidos. Com destaque para incompatibilidades entre jornada de trabalho/responsabilidade social da profissão e salário da categoria. Realidade que produz um cenário cumulativo de horários, cargos e funções aos docentes, e implica no aprofundamento, ou não, do seu papel de supervisão. Por tudo isso,

entrecruza formação inicial e em exercício nos aspectos globais que profissionais da educação enfrentam, e seriam impossíveis de não emergirem no PIBID.

As narrativas de Eric e Bia nos aproximam aos sentidos e significados de como interpretam o mundo. As articulações são muitas e múltiplas, estão vivas, e o processo de análise por nós realizado, como qualquer outro, apresenta objetivos, enfoques e delimitações. Para este trabalho, a visão panorâmica do PIBID foi o enfoque último de aproximação que escolhemos construir, e por isto o aprofundamento interpretativo-compreensivo se encerra neste parágrafo. Distantes de um desfecho cabal das possibilidades, senão pelos limites das nossas análises.

Encerrado o aprofundamento interpretativo-compreensivo, intentamos no tópico seguinte, a conclusão, alinhavar reflexões finais sobre o PIBID entre pesquisa documental e narrativas. Valorizando o que o programa é, política pública e experiência formativa, e o que ele pode vir a ser, nos caminhos que se abrem com sentidos e significados que nos propõem editais, relatórios, e cada ex-bolsista participante da construção deste trabalho.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho identificamos e explicitamos o papel e a importância do PIBID, nos contextos da formação docente e nas representações subjetivas de pessoas que o consideram formativo para si. Observamos que o documento CEB/CNE de 2007 apresenta as bases para a criação do PIBID enquanto uma das soluções e proposições de mudança no cenário educacional brasileiro. No entanto, identificamos que o relatório pouco contribui com elementos novos para melhoria da educação, visto que reproduz no século XXI o discurso das baixas demandas históricas de formação de professores em seu viés quantitativo, enquanto uma distorção do real. O relatório forneceu bases para construção de propostas que tangenciavam questões concernentes à educação, dentre elas a própria criação do PIBID, sem de fato confrontar os desafios históricos que enfrentamos. A escassez, uma falsa premissa, esconde aquilo que é fato, a inexistência de atratividade para seguir a carreira docente.

Se por um lado indicamos que a criação do PIBID se encontra ligada a este relatório, reconhecendo as contradições que acompanham sua gênese, por outro, salientamos que o PIBID demonstrou êxito no período de sua existência, e nos interessa lutar por ele. Forjar níveis mais complexos de formação que superem metodologias, tecnologias e práticas, tendo em vista uma formação humana, profissional, ética, integral, crítica e cidadã. Mas o processo de desenvolvimento que construíamos ao longo destes últimos anos da sua existência foi solapado pela “modernização”, em verdade, um eufemismo ao que realmente lhe acometeu: o alinhamento com a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018). Assim, o cotidiano e as dimensões legais do programa se cruzam nas múltiplas escalas modificadas. Ao PIBID foi imposta uma visão neoliberal.

Descaracterização que nos impede, portanto, de operacionalizar esta política pública em discussões que atravessem desafios reais enfrentados por nossa classe profissional: condições adequadas de trabalho, infraestrutura nas escolas, remuneração salarial equiparada a profissionais com mesmo nível de escolaridade e investimentos em nossa formação inicial e continuada. O PIBID “alinhado”, ratifica o atual contexto de tecnicismo, de controle do trabalho de profissionais docente, e dos conteúdos ensinados, em explícito emparelhamento ao projeto neoliberal vigente desde o golpe de 2016.

A quem luta pelo PIBID, cabe concluir que não são aceitáveis os discursos modernizantes que sugerem propostas que menos solucionam, e mais descaracterizam, precarizam, desqualificam e desintelectualizam nossa profissão, e o cenário educacional como um todo. Em nosso entender, exige para além da “luta por dentro”, garantias nas letras da lei.

Seu fortalecimento perpassa os princípios construídos por nós, e possíveis modificações não podem ser efetuada sobre nós, bem como, contra nós. É imperativa a participação dos sujeitos que constroem o programa em seu cotidiano, com colegas de profissão nos espaços das universidades e escolas.

Os relatórios de atividade de bolsista de iniciação à docência por sua vez, mesmo com distinções significativas na transição entre editais, apontam para continuidades e/ou ajustes na configuração dos documentos. Sem grandes rupturas ou descontinuidades, podemos identificar que a transição entre editais repercutiu em poucas mudanças, sem impactos significativos na construção e constituição destes relatórios. Para além, os documentos corroboram a ênfase na prática enquanto racionalidade dominante no programa, inclusive em conformidade aos pressupostos do PIBID “alinhado”, evidenciando a necessidade da nossa luta por formações que contemplem a indissociabilidade teoria-prática (FREIRE, 2015). Acreditamos que direcionar o PIBID para construções coletivas mais amplas enquanto pautas da nossa profissão seria o melhor caminho.

O alinhamento do PIBID, com as mudanças nesta política pública, é uma dentre muitas desregulamentações que embasam a visão neoliberal vigente no país que ganharam força no mandato Temer, e tomam conta de diferentes setores no governo Bolsonaro. Estes ataques impactam de modo amplo nossos direitos civis, políticos e sociais, desfazendo a concepção e materialidade de cidadania construída democraticamente nas últimas décadas, corroendo a esperança das classes populares, ao passo que amplia privilégios das classes dominantes. Este abandono das pessoas pobres é recorrente na história do nosso país, e no século XXI encontra seu ápice no governo Bolsonarista, em todos os descaminhos legais e cotidianos que se manifestam nos cortes de verba para educação e saúde, criando um cenário de insegurança social, desemprego e fome, evidentes no Brasil de hoje, em 2022.

Ao passo que a política pública nos inquieta e incentiva, em seus editais e relatórios, a pesquisar com colegas ex-bolsistas suas trajetórias de formação, demonstrando o papel e a importância do PIBID nas experiências de cada sujeito. Mobilizações pessoais-profissionais outras que se articulam com as minhas, apresentadas nas páginas iniciais deste trabalho, evidenciando a potência dos encontros decorrentes de um dia ter sido pibidiano, em minhas próprias itinerâncias pela Geografia da UFBA.

O desenvolvimento da pesquisa e escrita direcionaram para revisitar minha trajetória, e os encantamentos pela luta política e exercício docente no/sobre o PIBID que me trouxeram até o mestrado. Itinerâncias que evidenciam múltiplas faces, mesclando nos escritos ciência e

paixão pelo programa, em encantamentos ingênuos, que posteriormente encontram leituras e apropriações do histórico da educação e formação docente, nas temporalidades da minha própria vida, assim como na vida de Grace, Eric e Bia. Amadurecimento intelectual que manifesta limitações, e por isso mais real e fidedigno ao PIBID, já que estar apaixonado é padecer, aceitar as inseguranças, e sermos sujeitos e programa tombados, pois somente assim aceitamos aberturas ao desconhecido, em jogos de inventar para inverter (LARROSA, 2002; 2009), cada um de nós e o próprio PIBID. Conjunto de movimentos formativos que concedem poder as experiências para confirmar, complementar, avaliar e confrontar a política pública.

Neste processo, de encontros e desencontros até Eric e Bia, enquanto sujeitos de uma geo-história presente, em contexto, nas posições concretas em que melhorias para a nossa classe se apresentam na luta de profissionais da educação. A potência da estrutura do PIBID se revela em atos que se cruzam nas subjetividades de Eric e Bia ao investigarem comigo o programa, transcendem ao esperado nos limites da proposta, com narrativas que demonstram marcas deixadas ao ser PIBID alcançando outros patamares. Regularidades que evidenciam a estrutura existente, irregularidades que exibem beleza, em narrativas que surpreendem, porque em verdade narram que ao serem PIBID se surpreenderam, e no emaranhado de experiências em formação, o inesperado nos contagia.

Eric e Bia não restringem sua investigação ao programa, dado que a pesquisa primária que cada pessoa realiza é sobre seu próprio ser. Na construção das narrativas se colocam em jogo, e cada sujeito aponta (re)descobertas sobre suas trajetórias que revelam o não óbvio nas significações que pareciam superadas. Evidenciam que narrar o movimento de tornar-se/ser quem é, nos posiciona um constante vir a ser, em movimento inacabado. Neste caminhar, a pesquisa também revela como se constrói a nossa formação, emergindo transformações de inteligibilidades de quem somos, sobre o PIBID, e o contexto da formação de professores. Ao sermos, todas e todos nós, sujeitos de atenção consciente em atividades e intencionalidades deliberadas nas buscas de si, refletimos entre o eu e as outras pessoas, para a construção de uma “vida que vale a pena ser vivida” (JOSSO, 2004, p. 104).

6 REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de; ARAÚJO, Rhoberta Santana de; LIMA, João Paulo Costa. Políticas de financiamento e expansão no Ensino Superior do Brasil: FIES e PROUNI: os grandes pilares do setor privado-mercantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 583-609, maio/ago., 2019.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Ensino de Geografia: um balanço histórico. In: MAIA, Diego Corrêa. (Org.). **Ensino de Geografia em debate**. Salvador, EDUFBA, 2014. p. 25-40
- ASSIS, Alessandra Santos de. PIBID no contexto das políticas de formação docente. In: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org.). **Políticas para formação de professores da educação básica: modelos em disputa**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 73-86
- ARAÚJO, José Carlos Souza. de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988, p. 39-50
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**, 3 ed., São Paulo: Editora Brasilienses, 1987. p. 197-221
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual. In: UNESP-HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Anais VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005. São Paulo, 2005. p. 12-19
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 35 ed. São Paulo: Brasiliensis, 1981.
- BRANDÃO, Maria de Azevêdo. Salvador: da transformação do centro à elaboração de periferias diferenciadas. In: LIMA, Paulo Costa; CARVALHO, Manoel J. de; ROCHA, Elízia (Orgs.). **Quem faz Salvador**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 151-161
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: _____. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.159-166
- CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial EGAL, p. 1-33, 2011
- _____. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, mar. 2014
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 251-263, mai. 2009
- CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O edital CAPES nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, V. 15, N. 33, P. 69-90, jul./set. 2019
- CAPES. Ministério da Educação. **Editais e Seleções – Pibid**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acessado em maio de 2020.

CAPES. Ministério da Educação. **Relatórios de Geração de Pagamentos de Bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/transparencia>. Acessado em maio de 2020.

CAPES. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Brasília, DF, 2018a

CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF, 2013a

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Edital 61/2013**. Brasília, DF, 2013b

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Edital 7/2018**. Brasília, DF, 2018b

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: _____(Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2015

CARVALHO, Maria Inez.; MOREIRA, Ana Paula. Ampliação da esfera de presença do ser: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas (SP): Papyrus, 1998

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas -SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, maio/ago. 2015.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 121-132

CONTI, José Bueno. A Reforma do Ensino de 1971 e a Situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.51, p. 57-70, 1976.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. EDUFBA, Salvador, 2015, p. 37-62.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: trajetórias e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27, p. 1-21, junho de 2020

COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 4, p. 5-17, 1991

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997

D'AGOSTINI, Adriana; GARCIA, Adir Valdemar. Pibid: possibilidade e limites da relação entre teoria e prática para a formação de professores. In: _____. Reflexões sobre a formação de professores e o PIBID-UFSC. Tubarão: Ed. Copiart, 2014, p. 11-36

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto S.; PIMENTEL, Álvaro.; REIS, Leonardo R.; AZEVEDO, Omar B. (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003

FARIA, Marcos Roberto de. Tópicos em educação nas cartas de Manuel da Nóbrega: entre práticas e representações (1549-1559). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 64-78, dez. 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 42, p. 415-434, mayo-agosto, 2014

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia de método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-56

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001a

_____. **Pedagogia da autonomia**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____. **Política e educação: ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001b

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014

GATTI, Bernardete A.. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p. 63-78

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. P. 31-62

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113

JOSSO, Marie Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

KAERCHER, André Nestor. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**. Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan.-jun., 2007

KÖTTIG, Michaela; VÖLTER, Bettina. “Isso, sim, é ser sociólogo!”: uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 204-226, maio-ago., 2014

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LINS, Carla Patrícia Acioli. PIBID – construindo e ressignificando a formação docente. In: SANTOS, Lúcia F.; PAZ, Sandra R.; LUIS, Suzana Maria B. (Org.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID**. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 21-32

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos volume 2: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 11-37

LIMA, Everaldo José da Silva; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 10, n. 1, p. 4-20, jan./jun. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análise. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. EDUFBA, Salvador, 2015, p. 285-296.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Narrativas (auto)biográficas na licenciatura em Geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83-105, jul./dez. 2019

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140

MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set./dez., 2007

MONTERO, Lourdes. Formação e desenvolvimento profissional dos professores: ontem e hoje. In: _____. **A construção do conhecimento profissional docente**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001. p. 11-76

MORAIS, Renant Araújo. A Escola de Primeiras Letras no Brasil Império (1822-1889). In: **XIII Encontro de Pesquisas em Educação da Região Centro-Oeste (ANPED)**, Brasília, 2016. p. 127-142

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1 ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p. 15-34

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acessado em janeiro de 2022.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2011, Goiânia. Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. p. 1-11.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 71-84

_____. A educação brasileira no período 1960-2000: JK a FHC. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 103-137

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 48-70

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109

PINTO, Aparecida Marcianinha. Introdução à história da formação de professores. In: UNESP- HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Anais VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005. São Paulo, 2005. p. 48-54

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PORTAL MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acessado em maio de 2021.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 15, n. 28, p.196-221, set./dez. 2019.

RIBEIRO, Darcy. O novo mundo. In: _____. **O Povo Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Parte I, p. 29-80.

RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, set/dez, 2011, p. 817-834

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: UNESP. **Cadernos de formação: formação de professores, educação, cultural e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32-47

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SEVERINO, Jorismary Lescano; MACIEL, Caroline; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as relações público/privadas na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas -SP, v. 3, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2017.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF.: CNE, 2007.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. História de Vida e História Oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. (Org.). **Métodos e técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. España: Editorial Síntesis, 2007, p. 257-285

SANTOS, Ana Jéssica C.; CRUZ, Shirleide Pereira S.. PIBID – uma análise das Portarias: avanços ou recuos. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Cuiabá, 2017, p. 8872-8885

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai./ago. 1988

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), v. 19, p. 1-19, 2019.

SANTOS, João Manoel Nascimento dos; SOUZA, João Octávio Factum de; ALVES, Grace Bungenstab. Inserção dos bolsistas e diagnóstico escolar: reflexões sobre o PIBID, a formação de professores e o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior. In: **Anais do IV Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia (IV EREPEG)**. Crato/Ceará: URCA, 2018. p. 253-264

SANTOS, Milton. A urbanização pretérita. In: _____. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. p. 19-30

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos do HISTEDBR**, Campinas, p. 1-38, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SCHÖN, Donald A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1 ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992, p. 77-92

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimentos e formação. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia Alves M. (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: UDFBFA, 2015. p. 155-176

SILVA, Jeane Medeiros. **A Bibliografia Didática De Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012, p. 121-271

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos volume 2: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 102-122

SILVA JR., Celestino Alves da. Trajetórias da formação de professores. In: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org.). **Políticas para formação de professores da educação básica: modelos em disputa**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 17-30

SILVA NETO, Nathanael da Cruz e; LOPES, Silvana Fernandes; TORRES, Julio Cesar; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A inserção da CAPES na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS Revista Científica**, n. 40, p. 145-161, maio/ago. 2016.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência?. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, mai./ago. 2015

_____. Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 2 -Especial, p. 50-62, jan./jun. 2017

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003

SOUSA, André Nunes de. **Percursos historiográficos do campo disciplinar geográfico na Bahia e em São Paulo**: contribuições da Universidade Federal da Bahia e da Universidade de São Paulo 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015, p. 72-108

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetivos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, enero-junio, 2016

SOUZA, Elaine Aparecida de. Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014

SOUZA, Jessé. As classes sociais do Brasil moderno. In: _____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. Parte 3

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009

SOUZA, Rosa Fátima. Demandas populares pela educação na Primeira República: aspectos da modernidade brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, n. 6, v. 12, p. 63-70, jan./dez. 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. (Coord.). **Repensando a didática**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 25-40

VERDI, Elisa Favaro. Pensar radicalmente sob a repressão: a geografia crítica brasileira no contexto da ditadura civil-militar **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 3, p. 539-558, dez. 2018

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Revista da faculdade de Educação (Univ. do Estado do Mato Grosso)**, v. 30, ano 16, n. 2, p. 69-89, jul./dez. 2018

APÊNDICES

Apêndice 1:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este é um convite para colaborar com a pesquisa em desenvolvimento do estudante de mestrado João Manoel Nascimento dos Santos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (POSGEO/UFBA), sob orientação da professora Grace Bungenstab Alves. O trabalho é intitulado “**Ser PIBID em Geografia da UFBA: da política pública às experiências formativas**”, que apresenta como um dos objetivos, “compreender nas trajetórias des ex-pibidianes sentidos e significados atribuídos às experiências no subprojeto Geografia do PIBID-UFBA”.

Para este trabalho, nos ancoramos no método (auto)biográfico, e a partir do uso da entrevista narrativa focamos nas experiências de vida-formação-profissão dos sujeitos participantes do PIBID. Este compartilhamento de trajetórias pressupõe confiança, respeito e abertura, visto que o ato de narrar possibilita (re)configurarmos os sentidos atribuídos ao acontecer da nossa história, perpassando os entendimentos de quem somos, das outras pessoas, e do mundo. Para isto, sua participação é fundamental!

Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, a realização da entrevista será remota e gravada via Google Meet, sendo, a sua narrativa, utilizada apenas para fins acadêmicos e científicos, durante e após a realização do trabalho. Sua identidade será mantida em sigilo com uso de pseudônimo, e você pode solicitar explicações sobre os objetivos do trabalho, retirar seu consentimento, ou interromper a entrevista a qualquer momento. O texto que constituirá esta dissertação de mestrado, após finalizada, estará disponível com livre acesso no Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia (RI/UFBA).

Este TCLE está sendo disponibilizado via Google Formulário, e ao confirmar a leitura e concordância com o documento, você concede o direito de uso integral ou parcial desta entrevista na dissertação de mestrado, bem como em apresentações e publicações científicas posteriores, sem restrições de prazos. Uma cópia deste formulário será enviada automaticamente ao e-mail fornecido por você.

Desde já, agradecemos.

E-mail:

Nome completo:

Data:

CPF:

Proposta: [] Li e concordo com os termos.

Apêndice 2:

Identificação:

- Pseudônimo:
- Idade:
- Gênero:
- Cor:
- Onde nasceu e vive:
- Sua trajetória escolar ocorreu em escolas públicas, privadas ou ambas?
- Primeira pessoa da família a entrar na universidade?
- Quem sou eu?

O encontro com a docência em Geografia:

- A escolha pela profissão (a Licenciatura em Geografia da UFBA).
- O encontro com o PIBID e o(s) interesse(s) pela participação.

Narrativas pibidianas:

- A passagem pelo programa, ensinar Geografia e tornar-se docente no/do PIBID.
- Momentos que fui estudante e momentos que fui professor no PIBID.
- O PIBID na minha vida: o que deixou e o que poderia ter deixado.