UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APRENDER E SER PROFESSORA E PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o PIBID e a Pós-Graduação enquanto espaços-tempos de travessias e pesquisa-vida-formação

ANA LAURA CRUZ AQUINO

SOROCABA, 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LAURA CRUZ AQUINO

APRENDER E SER PROFESSORA E PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o PIBID e a Pós-Graduação enquanto espaços-tempos de travessias e pesquisa-vida-formação

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (UFSCar-So) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profª. Drª Bárbara Sicardi Aygadoux

SOROCABA, 2026

Aquino, Ana Laura Cruz

Aprender a ser professora e professor da Educação Básica: o PIBID e a Pós-graduação enquanto espaços tempos de travessias e pesquisa-vida-formação / Ana Laura Cruz Aquino -- 2026.
128f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux
Banca Examinadora: Lourdes de Fátima Bezerra Carril, Rafael Marques Gonçalves
Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 3. Abordagem autobiográfica. I. Aquino, Ana Laura Cruz. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

UFSCar

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) candidato(a) Ana Laura Cruz Aquino realizada em 28/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux (_ PPGed-So Ufscar_)

Prof(a). Dr(a). Lourdes de Fátima Bezerra Carril (PPGed-So- Ufscar)

Prof(a). Dr(a). Rafael Marques Gonçalves (_PPGE- UFAC_)

Prof(a). Dr(a). _____ Nome avaliador(a)_____ (___Sigla IES___)

Prof(a). Dr(a). _____ Nome avaliador(a)_____ (___Sigla IES___)

O Relatório de Defesa produzido pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
NE	Região Nordeste
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
S	Região Sul
SE	Região Sudeste
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar-So	Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico
EAD	Ensino à distância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações encontradas (BDTD e CAPES) ..... p. 12

Quadro 2- Dissertações e Teses que comporão a pesquisa ..... p. 13

Quadro 3: Eixos de investigação/reflexão a partir de Nóvoa (2010) ..... p. 54

Quadro 4: Unidades temáticas, sentidos produzidos e as evidências nas narrativas apresentadas na roda de conversa ..... p. 64

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Encontro do Nepen- dezembro de 2024……..….p.28
Imagem 2- Atividades postadas no Google Sala de Aula- 2021…….……p.56
Imagem 3- Atividades do PIBID na EM Dr. Getúlio Vargas- 2025……..…p.59

Imagem 4- Atividade promovida por uma mestranda na EM Dr. Getúlio Vargas-2024…….p.60

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela Força e Fé que me sustentou ao longo desta travessia.

As pessoas que estiveram ao meu lado o tempo todo, minha família, meu companheiro Jessé Duarte, que sempre acreditou que daria certo e deu.

À minha orientadora Prof.ª Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux, por me incentivar, me acolher e acreditar na potencialidade do meu trabalho.

Sou grata ao grupo de docentes da EM Dr. Getúlio Vargas e à minha amiga-irmã Professora Idelzuite Azevedo Alcântara Leme Azevedo, por sempre incentivar a minha travessia na pesquisa em Educação.

A minha profunda gratidão e admiração aos membros do NEPEN, que de um modo ou de outro, sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço imensamente a Prof.ª Drª Sol Brito Silva, que me abraçou nos últimos momentos da minha travessia acadêmica.

À Banca Examinadora por acolher e promover um movimento constituinte na pesquisa.

Às professoras e aos professores do PPGed-So, pelas aulas primorosas no decorrer do curso do Mestrado.

Aos PIBIdianos e PIBIdianas que contribuíram de forma significativa para a existência desta pesquisa.

“Com sol e chuva você sonhava
Queria ser melhor depois
Você queria ser o grande herói das estradas
Tudo que você queria ser”
Lô Borges

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de investigar como a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o ingresso na Pós-Graduação atuam como espaços transformadores na constituição da identidade docente e na aprendizagem profissional de professores da Educação Básica. Estrutura-se sob a metáfora de "Travessias", compreendidas como movimentos de mudança onde o sujeito se transforma ao deixar algo pelo caminho e encontrar novos sentidos do outro lado. Busca compreender as contribuições do PIBID e da Pós-Graduação para a formação continuada, questionando o que motiva professores a participarem desses espaços e quais mudanças ocorrem em suas trajetórias profissionais. O foco reside na reflexão sobre a própria formação, assumindo a perspectiva de professora-pesquisadora-autora. Por meio da abordagem (auto)biográfica e a hermenêutica, fundamentando-se em autores como Josso(2009): para a compreensão das experiências como possibilidade de formação e o conceito de "momento charneira". Nóvoa (2002): para a ideia de que a formação docente ocorre no coletivo, no diálogo e na partilha de vivências "dentro da profissão". Ricouer(2007): para a visibilidade da vida pessoal/coletiva e o sentido dado aos acontecimentos por meio da narrativa.

Palavras-chave: PIBID; Pesquisa-vida-formação; Identidade docente; Abordagem (auto)biográfica.

ABSTRACT

This research intends to investigate how participation in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and entry into Graduate Studies act as transformative spaces in the constitution of teaching identity and in the professional learning of Basic Education teachers. It is structured under the metaphor of "Crossings" (Travessias), understood as movements of change where the subject transforms by leaving something behind and finding new meanings on the other side. It seeks to understand the contributions of PIBID and Graduate Studies to continuing education, questioning what motivates teachers to participate in these spaces and what changes occur in their professional trajectories.

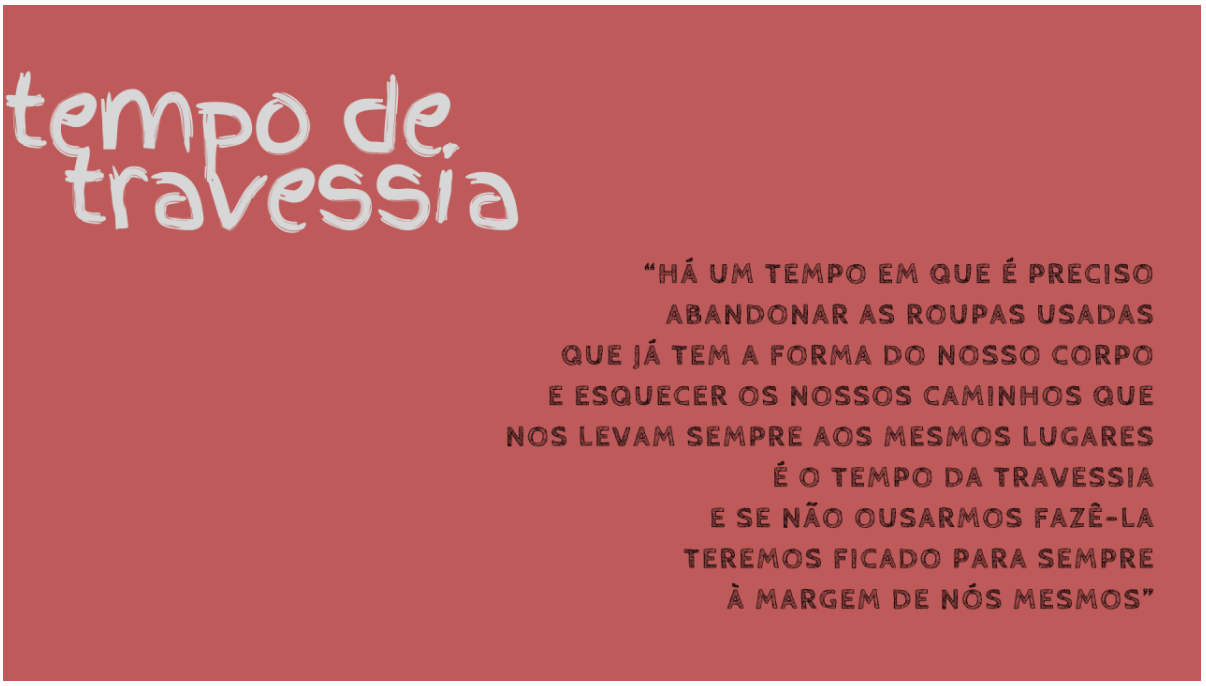
The focus lies in the reflection on one's own training, assuming the perspective of teacher-researcher-author. Through an (auto)biographical approach and hermeneutics, the study is based on authors such as: JOSSO (2009): for understanding experience as a possibility for formation and the concept of the “hinge moment”; Nóvoa (2002): for the idea that teaher training occurs in the collective, in dialogue and in the sharing of experiences “within the profession”; RICOUER (2007): for the visibility of personal/collective life and the meaning given to events through narrative.

Keywords: PIBID; Research-life-formation; Teaching identity; (Auto)biographical approach

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PRIMEIRA TRAVESSIA Aprofundamento teórico metodológico e o mapeamento exploratório como mapa/percurso para a pesquisa ……..	14
SEGUNDA TRAVESSIA A Pós-Graduação e o PIBID/PRP enquanto espaço de formação e aprendizagem profissional para a docência …….. O início da autoria em eventos científicos e disciplinas do Mestrado ……. A pesquisa (auto)biográfica como lente para travessia …..……. Meus achados nas/das/com as travessias: a pesquisadora permeada por Ricouer & Outros …..……. De uma travessia a outra: a força do movimento para alçar novos voos …….	23 28 39 42 45
TERCEIRA TRAVESSIA Diálogos entrecruzados, Modos de narrar e aprendizagem para a docência em rede de educadores …….. Além de mim quem mais foi atravessado(a) pelo PIBID? ….....	61 70
QUARTA TRAVESSIA Atravessamentos em curso ou Travessias em Perspectiva ……	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……...	82

APRESENTAÇÃO



Travessia vem do latim *transversus*, que significa "atravessar, passar além". Mas é mais do que isso, com todas as suas derivações - travessia, atravessada, atravessar, essa palavra carrega em si algo de transformador. Não é apenas sobre se mover de um ponto a outro, mas sobre o que se deixa pelo caminho e o que se encontra do outro lado. Travessia é mudança. E ninguém atravessa sozinho ou sem se transformar.

Inicio aqui, na parceria com Fernando Pessoa e tantos outros que me constituem, a escrita deste relatório de pesquisa, chamado dissertação, que tem como foco as travessias que duas professoras e um professor da Educação Básica fizeram por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba (UFSCAR-So) em consonância com o ingresso na Pós-graduação em Educação, espaços/tempos de pesquisa-vida-formação (Brito e Nakayama, 2023) para, e na atuação na escola de Educação Básica.

Inicio pois buscando romper com algumas marcas de minha formação inicial em Geografia que compreende que o enquadramento acadêmico se faz numa linha sistêmica, fundamentado na razão instrumental e não permite que nos anunciemos em primeira pessoa. Aqui neste trabalho me autorizo a sair de uma margem mais

invisibilizada e atravessar para um outro espaço-tempo que promova em mim a liberdade de me assumir nas diversas e plurais dimensões que me constituem. Assim, sem camadas instituídas por outros ou por um sistema que não reconhece a vez e a voz dos professores ao narrarem suas travessias, na aprendizagem da e para a docência na Educação Básica, assumo, na passagem da terceira para a primeira pessoa, a professora que hoje sou e me anuncio enquanto professora-pesquisadora-autora em construção.

Romper essas camadas só foi possível graças à consciência progressiva referente às travessias que fiz e faço no e com os espaços-tempos do PIBID e da Pós-graduação em Educação. Além da minha própria experiência, o trabalho conta com a contribuição de uma professora e de um professor da Educação Básica, que além de integrarem o PIBID são pós-graduandos no PPGEd-So. A perspectiva é que, a partir de nossos diálogos entrecruzados, possamos realizar um exercício de reflexividade autobiográfica (Passeggi,2011) e produzir narrativamente conhecimentos acerca da aprendizagem profissional com, da e para a docência na Educação Básica.

A escolha pela pesquisa (auto)biográfica (Passeggi e Souza,2012) se pauta na possibilidade de compreender como as pessoas dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha (Passeggi, 2011), como se constituem ao longo da sua profissionalização docente e como se reconhecem ao longo desse processo. Ao compartilharmos nossas experiências vividas no e com o cotidiano da escola, a partir da escuta e escrita de narrativas, certas inquietações se evidenciaram e acabaram por oportunizar problematizações importantes e centrais para esta pesquisa, a saber: *Quais contribuições o PIBID e a Pós-Graduação promovem na formação docente continuada? O que leva a/o professora/or a participar do PIBID? De que maneira a/os professora/es são motivados a ingressar na Pós-Graduação? Que mudanças ocorreram no decorrer da participação da/os professora/es no PIBID?*

Questionamentos estes que me fizeram pensar na professora que hoje eu sou, pesquisadora da minha própria formação, que me fez e me faz tomar consciência da minha composição de ser humano, de ser mulher e de ser professora da/na Educação Básica. Nesse cenário, os questionamentos acima apresentados podem ser traduzidos, enquanto problema de pesquisa, a partir da seguinte pergunta: **Quais são e como se configuram as contribuições do PIBID para a**

formação docente continuada, na relação com a compreensão e (re)significação da prática docente, considerando a visibilização acadêmica de professoras/es supervisoras/es da Educação Básica, e em que medida essas experiências motivam e influenciam a decisão de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, bem como as mudanças profissionais decorrentes dessa participação?

Tenho como aporte para o desenvolvimento desta pesquisa as configurações da abordagem (auto)biográfica, por acreditar que nesse movimento de composição que se dá à medida em que a gente se reconhece no processo de formação de outros futuros professores. Ao me constituir para chegar ao Outro, seleciono eventos, marcas que me levaram a atravessar caminhos um tanto árduos e que me fizeram vislumbrar minha incompletude no campo do conhecimento da Educação Básica. Tal vazio, vamos por assim dizer, me tirou da acomodação do tempo de carreira, quase vinte anos de docência, permeada por um sistema que de modo geral engessa a autonomia docente e, também, em que se corre o risco de reproduzir uma educação apática às demandas desta sociedade que carece de sensibilidade.

O aporte teórico reside sob a ótica dos pesquisadores da abordagem (auto)biográfica e da formação docente, considerando aqui as experiências formadoras de Josso (2023) na perspectiva das experiências enquanto possibilidade de formação e de recordações referências privilegiadas por meio das escritas de si. Em relação ao processo de formação docente, busca-se em Nóvoa (2002) a compreensão de que a formação de professores se dá pelo coletivo, pelo diálogo e principalmente pelo ato de compartilhar as vivências. A formação docente se dá a partir da perspectiva do professor que forma e se forma, em sala de aula (Nóvoa, 2010) e a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (2007), que contribui no que tange à visibilidade em torno da vida pessoal e coletiva, por exemplo. Assim, é na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido.

Enquanto **objetivo geral**, a pesquisa pretende compreender como se configuram as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professoras/es supervisoras/es da Educação Básica, considerando a relação entre visibilização acadêmica, (re)significação da prática docente e motivações para o ingresso na pós-graduação stricto sensu, bem como as mudanças profissionais decorrentes dessa participação.

Os **objetivos específicos**, por sua, vez são:

1) Mapear e analisar as produções acadêmicas que abordam o/a professor/a supervisor/a do PIBID, identificando como a temática tem sido tratada no âmbito acadêmico.
2) Sistematizar e analisar as produções acadêmicas da pesquisadora em articulação com sua trajetória como professora supervisora do PIBID e ingressante na pós-graduação stricto sensu, evidenciando processos de visibilização acadêmica, (re)significação da prática docente e desenvolvimento profissional.
3) Compreender, por meio de roda de conversa com um professor e uma professora da Educação Básica, que cursam doutorado em Educação e participaram do PIBID, para conhecer as influências do programa em suas trajetórias formativas e as mudanças profissionais decorrentes dessa experiência.

Na perspectiva de responder à problemática que se apresenta neste trabalho, articulando-se com os objetivos pautados na premissa de identificar as possíveis contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores supervisores e se a integração universidade - escola motiva o ingresso dos docentes na Pós-graduação. Faço três movimentos, aqui indicados como *Travessias.*

a) O primeiro deles, com a intencionalidade de situar o meu trabalho no âmbito dos estudos já realizados, apresento um mapeamento exploratório de dissertações e teses;
b) O segundo movimento integra um exercício de sistematização das travessias que fiz ao longo da minha participação no PIBID, ao chegar na Pós-graduação em Educação e busco inventariar (PRADO,2018) a minha produção acadêmica antes da Pós-graduação e no decorrer do curso de Mestrado.
c) No terceiro e último exercício, que integra a produção de dados para esta dissertação, e que se alicerça a partir do diálogo entrecruzado com dois outros professores da Educação Básica, também pós-graduandos, que têm o PIBID enquanto espaço-tempo de pesquisa-vida-formação, em uma roda de conversa com eles, apresento as aprendizagens que que emergiram desse diálogo e que nos integram enquanto docentes da Educação Básica.

PRIMEIRA TRAVESSIA

Aprofundamento teórico metodológico e o mapeamento exploratório como mapa/percurso para a pesquisa.

O mapeamento exploratório de teses e dissertações nos permite identificar os dispositivos produzidos acerca de uma temática e no que se refere ao método escolhido para sustentar minha pesquisa, a perspectiva autobiográfica, me permite aprimorar as lentes das escolhas que farei no decorrer da pesquisa.

Um aspecto relevante que o mapeamento pode desencadear reside na construção de uma visão abrangente sobre o assunto abordado e na identificação de lacunas referentes aos tópicos pesquisados. Bem como também, definir os critérios de busca, de inclusão e de exclusão dentro da sua perspectiva de trabalho, viabilizando aí a busca de respostas à problemática definida na pesquisa.

No campo da abordagem (auto)biográfica, o mapeamento sistemático atribui sentidos às escolhas para a reorganização de dados, permitindo a estruturação dos dispositivos enquanto movimento, pois estão imbuídos por temporalidade, espacialidade e ação. Elementos estes que a constituem.

Este exercício de busca e de sistematização dos dados levantados, pode contribuir à construção de novos processos de formação de professores, neste caso, direcionando minha intenção de pesquisa para o campo da produção científica, em que as experiências dos supervisores e das supervisoras do PIBID são visibilizadas no meio acadêmico e se a partir da interação Educação Básica/Universidade, os docentes são motivados a ingressarem na Pós-graduação.

A partir dessa problematização, percebo a relevância do mapeamento exploratório no sentido de organizar minha pesquisa, tomar conhecimento e me aprofundar acerca da formação de professores, a relevância da abordagem (auto)biográfica neste processo e principalmente como os supervisores do PIBID se reconhecem; em que colaboram na formação de futuros professores e que contribuições trazem para sua própria formação.

Por meio do mapeamento exploratório, é possível cartografar a produção de teses em âmbito nacional, destacar a cronologia da mesma e identificar os termos

empregados para uma mesma temática. Elementos fundamentais para a composição de uma pesquisa em Educação, em que o movimento será enriquecedor para a minha formação acadêmica, destacando as convergências e os afastamentos da minha temática com outras pesquisas.

Considerando como fonte de busca (base de dados) o Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), num primeiro momento, selecionei alguns descritores que dialogavam com as perspectivas e contornos da pesquisa, sendo que elas foram:

- “supervisores do PIBID”;
- “PIBID subprojeto de Geografia”;
- “PIBID Geografia”;
- “abordagem (auto)biográfica” AND “PIBID formação continuada supervisores”

O recorte temporal foi de 2014 até 2025, sendo que o critério para sua definição considerou o período de minha atuação no PIBID, na condição de supervisora. Os termos excluídos da busca de pesquisa foram “formação inicial”, “currículo de Geografia” e “ensino de Geografia”, em virtude de que o foco da pesquisa pauta-se nos possíveis atravessamentos do PIBID na formação continuada dos supervisores do programa e não na formação inicial e tampouco específica da disciplina de Geografia.

Com a intenção de identificar e ampliar o referencial teórico acerca da temática da pesquisa, elaborei um quadro síntese destacando os principais tópicos das pesquisas encontradas, com o objetivo de estruturar o estudo e, também, destacar as possíveis contribuições para a análise na relação com o problema de pesquisa, conforme pode ser observado abaixo.

Quadro 1 – Teses e Dissertações encontradas (BDTD e CAPES)

Descritores utilizados	Resultado
PIBID- contribuição à formação docente continuada	6
PIBID- pesquisa (auto)biográfica	15
Supervisores do PIBID na Pós-graduação	7
Supervisores do subprojeto de Geografia	4
PIBID- subprojeto de Geografia	14

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao realizar a busca no site do Catálogo de Teses e de Dissertações da Capes, foi possível identificar um vasto campo de pesquisas voltado para a formação inicial docente, o que destoa da intenção desta pesquisa. Ainda permanecem lacunas ao processo de formação docente continuada, como Marcondes (2022) destaca em sua dissertação a necessidade de uma discussão acerca da formação de professores em diversos contextos.

Diante dessa busca, tenho a intenção de analisar as pesquisas correlatas ao meu trabalho.

Quadro 2- Dissertações e Teses que comporão a pesquisa

Ano	Título	Autores	Tipo de publicação	Instituição	Região
2016	Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária	Giovana Maria Belém Falcão	Tese	UEC	NE
2019	Cartografia de Si: processo formativo no PIBID Geografia em perspectivas plurais	Clédna Kalyne Medeiros Dantas Alves	Dissertação	UERN	NE
2019	Perspectivas e Desafios da formação docente em Geografia: uma análise de formação no PIBID/UEPB	Robson Sales Pontes.	Dissertação	UEPB	NE
2019	Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil:o desenho da Política Pública e seus saberes.	Glauber Barros Alves Costa.	Tese	UFSCAR	SE
2022	A Professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia.	Carolina Lacerda Macalos	Dissertação	UFRGS	S

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Abaixo apresentam-se as referências completas dos trabalhos acima citados:

1) FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária.** 2016. Tese de Doutorado- Universidade

Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84333

2) COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes.** 2019. Tese de Doutorado. UFSCAR, São Carlos,SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/26e1b153-cbd4-4c18-9433-95f1b1604bea
3) ALVES, Clédna Kalyne Medeiros Dantas. **Cartografia de si: processo formativo no PIBID Geografia em perspectivas plurais.** 2019. Dissertação de Mestrado. UFRN, Mossoró,RN, 2019. Disponível em:
4) MACALOS, Carolina Lacerda. **A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid) na trajetória formativa de professores/as de geografia.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, RS.2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/10183/251786/1/001153643.pdf
5) PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e desafios da formação docente em geografia: uma análise da formação no PIBID/UEPB.** 2019. Dissertação (Mestrado em formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/52d08d35-2009-4f82-adfd-d732ffaef328/download

A partir desse levantamento foi possível identificar a diversidade de instituições públicas que contemplam a pesquisa acerca do PIBID e seus desdobramentos sobre a formação docente. Majoritariamente os estudos foram desenvolvidos na região Nordeste, além da possibilidade de encontrar produções que pautam os subprojetos da Geografia.

A etapa seguinte buscou, a partir de uma análise dos títulos, das palavras chaves, do problema, dos objetivos, da metodologia e das referências das pesquisas selecionadas, compreender como as pesquisas acadêmicas tem abordado a temática do PIBID, em especial os subprojetos de Geografia e a questão da supervisão, na perspectiva de buscar aproximações e contribuições com a pesquisa que ora está sendo desenvolvida.

O mapeamento evidencia que o PIBID aparece como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como cada pesquisa recorta um “objeto” distinto dentro desse grande tema.

Enquanto **temáticas** discutidas, a partir do título, observa-se alguns eixos de concentração:

1. Professor/a supervisor/a e processos identitários / (auto)formativos
    - Falcão (2016) centra o problema na pergunta sobre movimentos identitários produzidos pela participação como professor supervisor e nos sentidos/significados atribuídos à experiência.
    - Alves (2019) recorta a experiência de professora supervisora para compreender contribuições à reflexão sobre o pensar e fazer a docência, com ênfase em pesquisa-formação e cartografia de si.
    - Macalos (2022) investiga impactos do PIBID na trajetória formativa (formação inicial e continuada) e explicita o potencial (auto)formativo via narrativas (método (auto)biográfico).
2. PIBID como política pública e como arranjo formativo na Licenciatura
    - Costa (2019) problematiza o desenho da política pública no PIBID de Geografia e pergunta pelos saberes e concepções que permeiam a formação no programa (com foco em coordenadores e subprojetos).
    - Pontes (2019) focaliza desafios de articulação teoria–prática e toma o PIBID/UEPB como contexto para analisar formação e práticas (inclusive pela perspectiva de egressos).

Nesse cenário, o PIBID aparece como “um programa” que apresenta: a) experiência que incide sobre a constituição do/a professor/a (identidade, trajetória, autoformação); b) política/arranjo que mobiliza saberes e aproxima universidade–escola.

Considerando os **problemas de pesquisa**, observa-se que há uma distribuição de perguntas que, embora convergentes no PIBID, se distingue de forma singular:

a) Sentidos, identidade e experiência (ênfase na supervisão):

- Falcão (2016): pergunta diretamente se ser supervisor “possibilita movimentos” no processo identitário e quais movimentos se constituem; desdobra objetivos que vão do marco legal aos sentidos atribuídos e à autodefinição antes/depois do PIBID.
- Alves (2019): pergunta “como contribui” para refletir sobre pensar/fazer docência e articula formação continuada, itinerância e multirreferencialidade, indicando uma leitura da experiência como

percurso formativo.

- Macalos (2022): pergunta por “influência no percurso formativo” e explicita o fortalecimento da integração universidade–escola, investigando impactos na formação inicial e na formação continuada e examinando “saberes costurados” pelo programa.

Cabendo destacar, então, que o supervisor/a não aparece como mero “agente operacional”, mas como sujeito que atribui sentido, narra, ressignifica e reconfigura seu lugar profissional ao participar do PIBID.

b) O desenho da política e saberes mobilizados:

- Costa (2019) formula a questão do “como é desenhada” a política do PIBID Geografia no Brasil e “qual saber emerge”; define o objetivo de compreender o PIBID como política pública e identificar saberes segundo coordenadores.

Aqui o PIBID é tratado como política pública de formação.

c) Relação formação/prática: teoria–prática, prática docente e egressos:

- Pontes (2019) estrutura a problematização pela tensão teoria–prática e inclui a análise dos egressos sobre sua prática docente; seus objetivos incluem sequência didática e análise de relatórios do subprojeto.

O PIBID, para a autora, funciona como cenário para observar mediações didáticas (ex.: sequência didática) e efeitos percebidos pelos egressos, mantendo a tensão teoria–prática como eixo.

A partir das **metodologias e referenciais** observa-se uma heterogeneidade metodológica coerente com os objetos:

1. Abordagens centradas na experiência e na subjetividade formativa:

- Pesquisa-formação / multirreferencialidade / cartografia de si em Alves (2019), com menção a estudos nos cotidianos e à ressignificação da experiência vivida/sentida.
- Método (auto)biográfico em Macalos (2022), com análise por narrativas e referência a “momentos charneira (Josso)” e “compreensão cênica” (Santamarinas & Marinas).

2. Abordagem identitária ancorada em matriz crítico-histórica: Falcão (2016) sustenta o referencial em Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Sócio-histórica, articulando identidade docente e formação em pesquisa qualitativa.

3. Abordagens de política/organização do programa e pesquisa qualitativa "clássica": Costa (2019) explicita pesquisa qualitativa documental/de campo/exploratória com base metodológica em Bogdan & Biklen.
4. Estudo de caso e instrumentos com egressos: Pontes (2019) registra estudo de caso qualitativo, com caráter exploratório/descritivo/explicativo e aplicação de questionário a egressos.

Há ainda as tendências de recorte: a Geografia como campo hegemônico. Os trabalhos explicitam Geografia como área (Costa, Alves, Pontes, Macalos) e um trabalho focaliza o supervisor no PIBID sem recorte disciplinar explícito no título.

Isso produz um efeito relevante para interpretação dos elementos destacados dos cinco trabalhos: as "contribuições do PIBID" identificadas no corpus tendem a aparecer mediadas por questões típicas da formação/ensino em Geografia (ex.: sequência didática, ensino-aprendizagem em Geografia, geografia escolar), ao lado de um eixo mais transversal (identidade/sentidos do supervisor).

Por fim, cabe destacar as convergências e lacunas que análise permite apontar:

Convergências (presentes em mais de um trabalho, conforme objetivos/problemas):

- Ressignificação e reflexão sobre a docência: aparece como pergunta/objetivo em Alves (pensar e fazer a docência; ressignificação do ensino-aprendizagem) e em Macalos (ressignificar trajetórias via narrativa; impactos na formação).
- Saberes docentes/saberes mobilizados: explicitado em Costa (saberes e concepções; "saber que emerge") e em Macalos (examinar saberes "costurados" no programa).
- Integração universidade–escola: aparece como dimensão do PIBID em Macalos e se articula ao modo como Costa lê o programa como política pública e como Pontes observa a relação teoria–prática no contexto formativo.

Lacunas na relação com os contornos da pesquisa ora desenvolvida (o que *não* aparece descrito nos elementos analisados):

- Os elementos não registram (nesses cinco trabalhos) objetivos explicitamente voltados a ingresso na pós-graduação stricto sensu como desfecho direto — dimensão que, pelo seu projeto recente, tende

a ser um diferencial analítico seu, mas que não está enunciada aqui como foco dos estudos listados.

- Também não aparece, no que está sistematizado, um recorte explícito de visibilização acadêmica do/a supervisor/a como categoria (embora haja forte atenção aos sentidos, narrativas, identidade e coformação em Falcão/Macalos/Alves).

Em síntese,é possível, ainda, destacar:

✔️ Na tese de Falcão (2016), pode-se identificar a inquietação da pesquisa em relação às contribuições que o PIBID pode trazer ao professor supervisor no que tange ao processo de constituição identitária ao longo de sua participação no programa. Destaca-se também o uso de narrativas de história de vida, que por sua vez, se desenvolveu por meio de entrevistas de história de vida, semiestruturadas e individuais e o Círculo Narrativo (CN) de histórias de vida de modo coletivo. Merece atenção o uso de um aporte teórico complementar para tecer a concepção de identidade docente e formação, permeadas pelos estudos de Nóvoa(2000), Pimenta(2005) e Garcia(2009).

✔️ A pesquisa de Alves (2016), se aproxima da perspectiva do trabalho que proponho, seja pelo arcabouço teórico que estrutura sua dissertação por meio da abordagem multirreferencial Ardoino(1998), Barbosa(2000) e Macedo(2014) com uma leitura plural de diferentes sujeitos, objetivos e pontos de vista. A ressignificação da experiência vivida e sentida apoiada pelas lentes de Larrosa (2002 e 2017) e principalmente pela perspectiva de Josso (2010) quando destaca o “Caminhar para Si” na pesquisa-formação, bem como o uso de narrativas orais de outros professores que possam compor suas experiências no processo de formação docente em curso e na construção de si, na relação com a docência.

✔️ O trabalho de Costa (2019) evidencia a relevância do PIBID enquanto política pública voltada para a formação de professores, sendo considerado o maior programa de formação docente no mundo. Permite compreender os diversos reflexos e desdobramentos dessas

políticas nas licenciaturas do Brasil. Contribui significativamente para a presente pesquisa, no que concerne ao levantamento territorial da abrangência do PIBID, como também evidencia o papel de (co)formador dos supervisores.

- ✔️ Ao analisar as contribuições de Pontes (2019), identifica-se que sua pesquisa considera muito mais a formação inicial do que a continuada, pois concentra os desdobramentos do PIBID na percepção dos futuros professores de Geografia trazendo elementos interessantes para a compreensão acerca da constituição da identidade docente, bem como a dinâmica dos conceitos geográficos contextualizados no cotidiano dos alunos da Educação Básica.
- ✔️ Enquanto a pesquisa de Macalos (2022) converge para o entendimento desta pesquisa no que se refere à experiência vivenciada no PIBID na condição de supervisora. Levando a pesquisadora a refletir acerca de sua formação e o embate que enfrenta ao escolher a perspectiva (auto)biográfica para narrar sua história, permeada pelo aporte teórico de Josso (2004) em que os momentos charneira se anunciam nas narrativas desenvolvidas junto aos bolsistas, professores ex-supervisores e um coordenador de área. Dessa forma, destaca que o PIBID impulsiona os/as professores/as supervisores/as a repensarem sua própria formação e docência, levando-os/as a retornarem para a pesquisa e a pós-graduação.

Considerando a temática desenvolvida nesta pesquisa, cabe destacar que as pesquisas trazem um papel do supervisor sob a condição de agente-formador de si e, também, a respeito da constituição da identidade docente por meio do PIBID.

Merece destaque a relevância da escrita acadêmica enquanto desafio para os professores da Educação Básica se tornarem professores pesquisadores, por exemplo. O uso de narrativas que tem o propósito de visibilizar a professora, o professor da Educação Básica por meio de suas práticas em sala de aula e, também, o seu processo de constituição de sujeito histórico, pesquisador e narrador da sua trajetória profissional e pessoal.

SEGUNDA TRAVESSIA:

A Pós-Graduação e o PIBID/PRP enquanto espaço de formação e aprendizagem profissional para a docência

> *"Uma tarde ensolarada de agosto de 1995, sentadas sob a sombra de uma sibipiruna, minha mãe me aconselha: faça valer os noventa e cinco reais que paguei pra você prestar o vestibular da Unesp! É a sua chance de ser "alguém na vida" e criar sua filha."*

Trago como lembrança as palavras da minha mãe que já se foi há um bom tempo, porém me recordo de cada detalhe daquele ano em que buscava ingressar na universidade, para tomar um rumo e ter uma profissão. Até porque não teria outra oportunidade, por conta das adversidades que volta e meia surgiam ao longo da minha vida, que neste momento já foram superadas.

Optei em cursar a licenciatura em Geografia, na Unesp de Presidente Prudente/SP, conseguindo no ano de 1996. Foi um período marcado por momentos significativos, que trouxeram conhecimentos e vivências que contribuíram substancialmente para a professora que iniciou a docência em 2005. Conhecimentos esses específicos ao profissional da Geografia, porém a formação docente não era estimulada e tampouco valorizada naquele curso.

Em 2008, trabalhando numa escola estadual em Salto de Pirapora/SP, na qual era efetiva, percebi as dificuldades que tinha para desenvolver as aulas com turmas de nível de aprendizagem heterogêneo, me desmotivando ainda mais e pairando dúvidas se realmente eu estava na profissão certa. Diante desse contexto, resolvi prestar o vestibular para Pedagogia, que estava sendo oferecido pela UFSCar, na modalidade EAD, no polo de Jandira/SP. Arrisquei na esperança de melhorar minha prática em sala de aula e dar um sentido ao que eu estava fazendo no momento, insistir em continuar na Educação. E lá se foram mais quatro anos de estudo, que de certa maneira, oxigenou minha perspectiva frente à docência.

Compreendo a importância de evidenciar a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na constituição da minha identidade docente e principalmente no processo de ingresso na Pós-graduação em Educação, que se deu pelos movimentos que ocorreram no decorrer da minha participação na condição de professora supervisora do subprojeto de Geografia. Se

faz importante destacar os desdobramentos desse programa de formação docente, para que se possa compreender sua potência não somente para os futuros professores da Educação Básica como também para os professores experientes.

No entanto, antes de abordar o PIBID na minha trajetória profissional, bem como apresentar dados de seu percurso, desde a criação desse programa de formação docente, vê-se como necessário compartilhar a travessia que fiz para chegar até aqui.

Sou professora de Geografia da Educação Básica desde o ano de 2005, como dito anteriormente, quando me efetivei na rede estadual de São Paulo, com pouca experiência na docência, salvo três anos de estágio remunerado pela Fundap dando aulas de alfabetização para adultos presos na Penitenciária de Presidente Prudente/SP. Com turmas heterogêneas no que se referia aos níveis de aprendizagem , me sentia deslocada, pois não havia uma oferta significativa de cursos de formação continuada, principalmente, na minha área. Em 2013, me efetivei na rede municipal de Sorocaba/SP, na EM. Dr. Getúlio Vargas, que na época atendia três modalidades da Educação Básica: ensino fundamental (anos iniciais); ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio noturno, este último desativado em 2015.

Nesta rede de ensino também não havia ofertas de cursos de formação continuada, porém as turmas apresentavam níveis de aprendizagem mais avançados, se comparado com as turmas da rede estadual. Conciliar dois turnos de trabalho, por quase 10 anos, é uma realidade de muitos professores, sendo que a minha também não foi diferente.

O PIBID foi criado em 2007, sendo um programa do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de inserir graduandos de licenciaturas no cotidiano das escolas da Educação Básica. O primeiro edital priorizou as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, justamente pelo fato de existir uma carência de professores nessas disciplinas. A partir de 2009, o programa foi ampliado para atender toda a Educação Básica, incluindo as licenciaturas de todas as áreas.(COSTA,2019)

A partir de 2013, a CAPES lançou o Edital nº 061/2013 incluindo pela primeira vez universidades privadas sem fins lucrativos e alunos do PROUNI. Durante os anos seguintes, o PIBID sofreu diversas tentativas de redução e propostas de término devido à crise econômica e a mudanças políticas. A atuação do Fórum

Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) foi essencial para a defesa do programa, principalmente no ano de 2017. Em 2018, o programa passou por uma reestruturação por meio do lançamento de um novo edital (Edital n° 7/2018), reduzindo o número de bolsas e voltado somente para os dois primeiros anos da licenciatura, com perspectivas pautadas na observação e reflexão sobre a prática profissional.

Cabe destacar que desde 2014, o PIBID/UFSCar *campus* Sorocaba, já era desenvolvido na EM. Dr. Getúlio Vargas com meu interesse e inscrição para a supervisão do subprojeto de Geografia. Sem ter certeza de como seria esse projeto, acredito que fui motivada pelo fato da perspectiva de mudar a dinâmica das minhas aulas, compartilhar minha rotina escolar, repensar o currículo, sendo que talvez tenham sido esses os fatores que me levaram a aceitar o projeto.

Considero o PIBID como um momento charneira (Josso, 2004) na minha trajetória profissional, pois me levou a refletir acerca da minha participação no programa, revisitar minha prática docente, desde o meu início em 2005, e rememorar todas as vivências até então, na relação com a possibilidade de (re)significar minhas escolhas enquanto professora formadora, planejar as atividades de forma coletiva, promover diálogos entre os alunos da Educação Básica com os futuros professores.

As reuniões entre o coordenador de área com os *PIBIDianos* ocorriam na escola e por meio de seus relatos, eu conseguia identificar o quanto eles estavam envolvidos com o projeto, passando a pensar a escola sob outra ótica, não somente a do estudante, mas também enquanto um futuro professor, que tem escuta e dá sugestões na/para a dinâmica das aulas. Não me sentia incomodada, muito pelo contrário, ter um parâmetro de como as aulas se desenvolviam na percepção dos PIBIDianos fez com que eu pensasse muito mais no meu papel de professora supervisora.

Outro aspecto a ser destacado, refere-se a unicidade que o PIBID trouxe para a escola, uma vez que nós supervisoras (todas professoras dos subprojetos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia) pudemos desenvolver um projeto interdisciplinar intitulado “*Além das margens de um rio: um olhar geográfico e poético do Rio Sorocaba*”. Sem o espaço-tempo do PIBID, dificilmente conseguiríamos realizar um trabalho integrado, visto as limitações dos horários.

Acredito que tenham sido experiências formadoras para todos os envolvidos,

assim como foi para mim. Em 2020, atravessando incertezas frente à pandemia mundial da Covid-19[1], que fui tomar consciência de que deveria repensar sobre a minha formação acadêmica. Naquele momento, o PIBID estava acontecendo na escola de forma remota, e eu postava as atividades elaboradas pelos *PIBIDianos* para as turmas que eu dava aula na época no *Google Class Room*, uma ferramenta digital que auxiliava a organização do trabalho didático-pedagógico, visto o isolamento social motivado pela pandemia. Me recordo muito bem das dificuldades que enfrentamos, pois além da ausência de respostas acerca de um possível retorno presencial, todos nós estavamos fragilizados diante das incertezas que se anunciavam.

Diante desses desafios, me encorajei e escrevi um relato de experiência para encaminhar ao evento promovido pela Faculdade de Educação da Unicamp em 2021, sendo selecionada para apresentar meu relato "*Expectativas acerca da Formação Inicial e Continuada por meio do PIBID/Ufscar- Em Tempos de Pandemia*" no X Fala Outra Escola: Educação das Sensibilidades e Narrativas: o Mundo na Escola e a Escola no Mundo.

Não me esqueço que fiz uma filmagem da escola vazia, o pátio silencioso e como as minhas palavras, juntamente com as imagens emocionaram as pessoas que ali estavam presentes. O meu relato foi simples com alguns destaques a respeito da formação dos professores, da abertura da sala de aula para que ocorresse o PIBID e, nesse contexto, comecei a tomar contato com as narrativas e com a pesquisa (auto)biográfica.

Percebo a relevância do PIBID no sentido de dar oportunidade ao professor/a a escrever a respeito de Si, compartilhar suas experiências e desse modo a refletir sobre o seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Provavelmente, se eu não estivesse no PIBID não estaria neste instante narrando minha experiência e/ou jamais teria a oportunidade de participar de qualquer evento que fosse, porque ainda teria o pensamento de me manter invisível, fechada no quadrado da sala de aula, com medo de expor meu trabalho, minha fala.

Atualmente continuo como supervisora do subprojeto de Geografia, vinculado à UFscar *campus* de Sorocaba, em que os *PIBIDianos/as* são conectados com as tecnologias, muitas vezes com habilidades mais desenvolvidas que as minhas, sendo importante destacar o que sigo aprendendo constantemente, possivelmente

[1]

eu aprenda muito mais do que eles. Nóvoa (2015) aponta que por meio de programas de formação docente, o trabalho coletivo é potente, sendo desenvolvido por meio do diálogo com os outros, na observação do cotidiano escolar e no planejamento das atividades, que constituem e enriquecem nossos caminhos. Acredito que o PIBID ao longo da sua existência, promove de certa maneira, a ruptura de práticas hierárquicas e centralizadoras que constituem a figura do professor.

Foi neste contexto, que surgiram indagações acerca da potência do PIBID na formação docente continuada, será que os professores/as que já participaram deste programa, foram motivados/as a ingressar ao meio acadêmico? Perceberam as fragilidades da própria formação e se encorajaram a voltar a escrever, a pesquisar?

No decorrer da minha participação no PIBID, fui percebendo a necessidade em buscar meios para fomentar minha formação docente, uma vez que as esferas públicas tanto do Estado quanto do município não promoviam cursos ou algum tipo de incentivo ao professor para que se investisse em conhecimento seja específico ou pedagógico. As conversas que eram tecidas com outras supervisoras da escola, também sinalizavam tal lacuna e necessidade, no entanto, a dupla jornada de trabalho e os desafios inerentes à profissão docente, eram impeditivos para poder buscar participar de grupos de pesquisa fossem na área da Geografia ou da Educação, que eu sabia que existiam na UFSCar- *campus* de Sorocaba/SP e, assim ampliar os conhecimentos acadêmicos.

Como já mencionei anteriormente, ao participar de um evento da Unicamp, tive a oportunidade de conhecer outros trabalhos permeados pelas narrativas (auto)biográficas, que até então não conhecia e a partir de então comecei a pesquisar sobre o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN).

Os temas propostos pelo NEPEN me atravessaram significativamente, pois contemplam a formação docente, as vivências enquanto experiências de vida e de aprendizagens múltiplas e principalmente a perspectiva da autorização à autoria de si. Passei a me perguntar: como fazer parte desse grupo de pesquisa, trabalhando em duas escolas e, agora mais que nunca, desejando voltar para a universidade?

Em julho de 2022, solicitei uma licença sem remuneração do cargo da rede estadual, pois estava esgotada e havia pensado em cursar uma disciplina da Pós-graduação em Educação para que pudesse identificar as possibilidades de

ingressar no mestrado.

Em 2023 me inscrevi, como aluna especial, na disciplina “Pesquisa (auto)biográfica e Formação de Professores, ofertada pelo PPGEd-So da UFSCar-Sorocaba. E é nessa experiência que me encontro, me sinto acolhida e o sentimento de pertencimento se aflora. Tomo consciência de que é preciso se permitir à travessia de metodologias outras, com vistas à autoria, que esteja permeada pela escuta sensível e pela escrita de si, entrelaçadas com/dos/nos cotidianos que nos cercam, tendo em vista o compromisso com a formação docente e de profissionais da Educação. É por conta desse cenário de encontro e acolhimento que aqui estou, desenvolvendo essa pesquisa e, por sua vez, escolho fazê-la na abordagem (auto)biográfica, que me permite atribuir sentidos aos saberes e às práticas daqueles que estão comigo nessa travessia.

Foi um período em que saio de uma margem com incertezas, receios de errar, talvez pelo fato de ter ficado um bom tempo afastada do meio acadêmico, o que também engessou a minha escrita, diante das demandas da sala de aula, ficou restrito o hábito de leitura e o interesse em continuar estudando. Ler o básico, explicar sempre, corrigir e dar devolutivas constantemente, que acabei inerte frente às possibilidades que estavam por vir.

Nesta disciplina, pude retomar a leitura de artigos acadêmicos, promovendo um sentimento de pertencer aquele grupo diversificado, constituído de pessoas com ideal comum: a educação que forma com sensibilidade, pautada na pluralidade, sem desconsiderar as singularidades.

Guardo uma foto que, para mim é muito valiosa, ela retrata o momento em que celebro, juntamente com meus colegas de NEPEN, a aprovação no Mestrado. Ali percebi que me encontrei, depois de tantos anos, sem saber ao certo, o que fazer com as vivências que tive no PIBID. No NEPEN consegui me ver como a professora da Educação Básica e pesquisadora da própria formação.

Fonte: acervo da pesquisadora

Não posso deixar de mencionar aqui, o quanto as professoras-supervisoras da minha escola, sempre me incentivaram e aos poucos também ingressaram na pós-graduação. A de Ciências Biológicas foi aprovada em 2023 , no Programa de Pós-graduação em Educação- PPGed-So- UFSCAR e a de Pedagogia em 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba- UNISO. O que foi inspirador para mim também, pois ambas assim como eu foram atravessadas pelo PIBID de tal modo que buscaram o espaço acadêmico para ser tornarem pesquisadoras.

Em 2024, ao iniciar o mestrado, tive que voltar ao meu cargo de professora de geografia na rede estadual e fui me informar a respeito de alguma possibilidade de dispensa ou afastamento para estudar, pois os horários das aulas chocavam com o meu horário de trabalho, tanto no Estado como na Prefeitura. Pela prefeitura municipal de Sorocaba, consegui a dispensa de um dia pela manhã, o que me ajudou muito, principalmente para realizar as leituras das disciplinas, enquanto no Estado, sequer conseguia uma resposta da Diretoria de Ensino de Sorocaba, por sua vez a diretora da unidade escolar na qual se encontra a minha de sede de exercício, havia informado que não daria anuência para o meu afastamento, pois não existia esse tipo “de direito” no Estado.

Busquei informações junto ao setor de recursos humanos do Estado, que me orientou a respeito de toda a documentação, que baseada na Lei Complementar nº444/85, determinou o afastamento com prejuízos dos vencimentos e sem prejuízos das vantagens do cargo. Assim, me encontro afastada da sala de aula pela rede estadual de São Paulo e sem remuneração.

Foi uma conquista, pois tive mais tranquilidade e tempo para cursar as disciplinas e participar de alguns eventos também. Percebi que no decorrer desta travessia, consegui me ver sob outras lentes, não somente no âmbito profissional como também pessoal. Os temas se permearam de tal forma, estudar sobre o Currículo, a Formação de Professores, a Escrita de Si com ênfase a autorização a autoria, foram relevantes, pois fui me vendo de uma forma muito profunda, a cada escrita, a cada escuta, atravessou de tal maneira que não permitiu que eu continuasse com a minha postura, frente ao pensamento crítico que se anunciava a cada instante.

Cabe destacar, ainda, enquanto referência importante neste processo de

autorização à autoria, a disciplina “Ricouer & Outros”, na realidade a última cursada no percurso do mestrado. A riqueza do referencial teórico e as discussões no decorrer das aulas contribuíram para o amadurecimento da minha escrita acadêmica. Ao escrever o artigo final, destaquei os elementos mais contundentes para a minha formação docente, que é de fato indissociável da minha pessoa. Ao romper com o enquadramento imposto ao longo do tempo de formação, do anunciar na terceira pessoa e me encorajar a me colocar, desde então, sempre em primeira pessoa.

Para compor esta travessia, não posso deixar de registrar um desafio que tive e ainda tenho, a elaboração de um mapeamento exploratório com o objetivo de estruturar minha pesquisa, encontrar elementos relevantes às minhas inquietações e, também, aspectos que constituam minha busca ao que já têm de pesquisas relacionadas ao PIBID, a formação docente em curso e ao uso da abordagem (auto)biográfica enquanto dispositivo de formação dos professores, foi um grande desafio.

Para que eu pudesse estabelecer uma relação das minhas produções anteriores a pós-graduação, com o que produzi no decorrer das disciplinas do Mestrado, fiz um apanhado que merece uma análise mais acurada, dos relatos de experiência encaminhados para os eventos e as narrativas desenvolvidas no decorrer deste ano e em 2024, considerando aqui, que tal processo consiste na tomada de consciência de si, numa escavação de procura tanto acadêmica, quanto emocional e afetiva.

Contextualizar as travessias que fiz e faço até o momento, em que inventariar seja, de certo modo, realizar um inventário de nós mesmos (Prado e Morais, 2011) e tomar assim a memória como protagonista, o que segue agora, nesta travessia, se tece a partir das produções elaboradas nos contextos espaços-tempos que se entrelaçam: PIBID, Pós-Graduação e sala de aula.

O início da autoria em eventos científicos e disciplinas do mestrado

Na perspectiva de inventariar as produções que marcam meus processos autorais, destacamos que serão apresentados:

1) Relato de Experiência – X FALA OUTRA ESCOLA (2021);
2) VIII Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos (2024);
3) Carta Pedagógica – Seminário do PPGEd (2025)

X FALA OUTRA ESCOLA

A primeira escrita-relato de experiência que elaborei foi submetida ao X FALA OUTRA ESCOLA – 2021 (Sessão de Diálogos) e apresenta expectativas acerca da Formação Inicial e Continuada por meio do PIBID/Ufscar em Tempos de Pandemia. Neste relato me apresento como professora de Geografia na EM Dr. Getúlio Vargas e desde o ano de 2013 ministrava aula para os 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental-anos finais. É uma escola antiga e considerada como uma referência na Educação Pública de Sorocaba, onde as crianças entram a partir do 1º ano do ensino fundamental e permanecem até o 9º ano.

Em 2014 o PIBID/UFSCar abriu edital e a EM Dr. Getúlio Vargas foi selecionado, assim participei da seletiva e também fui selecionada para atuar no subprojeto da Geografia, o que perdurou até o ano de 2017. Nesse período, passaram muitos bolsistas pela escola e alguns projetos foram relevantes tanto para a formação inicial dos futuros professores quanto para a minha formação. Estreitar uma relação com o meio acadêmico, permitiu analisar a minha prática docente e otimizar as aulas também. Outro aspecto interessante reside no cotidiano da escola, o presencial, que permitiu estabelecer vínculos entre os bolsistas e os alunos da escola, desenvolver as atividades in loco, garantindo de certa forma, a produção de saberes e de experiências singulares. Permitindo assim, a compreensão da dinâmica do desenvolvimento das atividades geográficas, como são planejadas e com qual intencionalidade. (Cavalcanti, 2010). Havia ali momentos de reflexão, por meio das devolutivas dos alunos, a clareza das práticas produzidas, pautadas no Construtivismo, que concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos dos alunos. Assim como também, a contextualização do entorno da escola, muito significativo para a Geografia, que convergia para a conceituação da categoria de análise espacial, o Lugar.

Em meados de setembro de 2020, o edital do PIBID/UFSCar subprojeto Geografia abre e as duas escolas municipais foram selecionadas, entre elas o “Getúlio” e novamente me interessei em participar do programa. Fui selecionada e estão sob a minha supervisão oito bolsistas, que estão no segundo e no primeiros anos do curso de licenciatura da Geografia. Porém, de outra forma, que não a presencial. Inicialmente, fizemos as reuniões de forma remota, relatei as características da escola, fiz um vídeo de apresentação da mesma, conversamos

sobre os conteúdos, livro didático adotado.

Enfim, assuntos do cotidiano escolar de fato, logo fui percebendo que o maior desafio seria desenvolver os temas sem ter o contato presencial tanto com os bolsistas quanto com os alunos da escola. Como trabalhar uma disciplina das Ciências Humanas sem o chão da sala de aula? Como construir um vínculo com os bolsistas, sem o contato presencial? Quantas incertezas me cercaram e ainda permanecem, frente ao presente. Mesmo criando grupos de whatsapp, mesmo utilizando plataforma como o Google Sala de Aula, o inesperado está aí.

No final de dezembro, começamos a esboçar ideias e assuntos que poderiam ser trabalhados de forma remota e incentivar os bolsistas para que não perdessem o ânimo, o que foi relevante também. Logo no início do ano, dei uma devolutiva das turmas que iríamos trabalhar e destacamos os conteúdos selecionados. Fizemos a divisão dos bolsistas por turmas e foram inseridos na plataforma junto com os alunos, assim eles poderiam acompanhar as postagens do bimestre, bem como organizar suas atividades colaborativas. Também, fizemos a seleção dos temas: 6º anos- Cultura Alimentar, 7º anos- Identidade e Pertencimento e os 8º anos- Identidade da América. Cada grupo se organizou, selecionou os conteúdos e a modalidade de atividade a ser proposta, todos optaram por elaborar formulários, como um meio de viabilizar um levantamento de dados mais sistematizado. Para os 6º anos foi feita uma seleção de links para que os alunos pudessem responder o formulário. Já para os 7º anos, foi elaborado um formulário de sondagem acerca do conceito de identidade e para os 8º anos, as *PIBIDianas* optaram em produzir um material de estudo para orientar os estudantes no momento de responderem o formulário proposto por elas. Fiz todas as postagens na plataforma, foi dado um prazo de uma semana para desenvolverem a tarefa.

As devolutivas dos alunos aos bolsistas, foi o que mais me chamou a atenção, e ainda mais a percepção que os *PIBIDianos* produziram acerca do trabalho realizado. Fizemos uma reunião para que eu pudesse analisar as impressões e os dados levantados pelos grupos e foi aí que percebi que eles haviam feito reflexões que fundamentais para a formação deles e para a minha também: o quanto a subjetividade, os saberes e a prática docente são essenciais para a trajetória profissional de um professor. Foi um movimento que enriqueceu os pensamentos e os sentidos de ser professor, e contribuiu para que eu saísse do porto seguro, mudando a forma de trabalhar, do presencial para o remoto,

surpreendendo, visto que tudo era/foi tão inesperado.

Das falas dos *PIBIDianos* e *PIBIDianas*, resgata-se a importância da reflexão acerca da prática docente, em que a função pedagógica da escola, assenta-se na figura do professor. Em que interessar-se pelos saberes e pela subjetividade dele é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores, em interação com os alunos. (Tardif, 2002).

Alguns desses relatos merecem atenção, como o caso do grupo dos 6º anos, que refletiu acerca do uso de *links* como sugestão de leitura e verificou que os alunos na sua maioria, não acessaram, pontuando a necessidade em mudar a abordagem e produzir textos para que os alunos pudessem se apropriar de forma exitosa dos temas a serem trabalhados. O grupo dos 7º anos pontuou a necessidade em trabalhar melhor o conceito de lugar nas tarefas, pois percebeu-se que uma boa parte das crianças não conseguiu compreender o significado desta categoria de análise espacial. Já o grupo dos 8º anos, apontou a necessidade em refletir melhor sobre as etapas de avaliação, como avaliar e para que avaliar, ao analisar as respostas do formulário proposto.

São inquietações inerentes ao trabalho docente e mesmo de forma remota conseguiram sinalizar os ajustes, as falhas e os acertos que permeiam a prática em sala de aula. São falas que irão nortear o nosso trabalho, que merecem escuta e discussão, pois convergem para a formação docente em sua totalidade.

VIII Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos

Minha segunda produção escrita para participação em evento científico foi publicada nos Anais Eletrônicos da AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil, do VIII Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos. O referido trabalho visou compartilhar as vivências que se constituíram ao longo da participação no Programa de Formação Docente - Residência Pedagógica (PRE/CAPES), sob o olhar da professora da educação básica, do professor universitário e da aluna da graduação. Em tal processo, destacou-se a relevância do programa na formação docente inicial e continuada, tendo como lócus de experiência uma escola da rede pública municipal da cidade de Sorocaba/SP, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em particular no subprojeto de Geografia, do referido programa.

O curso de Licenciatura em Geografia na UFSCar em Sorocaba tem formado, há quinze anos, professores/as que atuam nas escolas de educação básica da cidade de Sorocaba, bem como nas cidades que compõem a sua região metropolitana (RMS), cujas cidades que a constituem, somam mais de 2 milhões de habitantes. A formação de professores na UFSCar Sorocaba influencia diretamente muitas dessas cidades, sendo a principal delas, Sorocaba com mais de 723.682 habitantes[2]. Nesse sentido faz-se importante afirmar que a formação inicial de professores/as tem sido marcada por fatores como a formação à distância, uma constante fragmentação formativa, além de um caráter disciplinar bastante presente (disciplinas de referência) que, no caso da formação docente, a formação pedagógica, curricular, legal e política, aparecem muitas vezes como “adendos dessas áreas” (Gatti, 2010).

Nessa produção, buscou-se evidenciar a potência do referido programa, que se constituiu por meio da interação entre a escola pública da educação básica e a universidade, promovendo o acesso ao cotidiano escolar, compartilhando as experiências e as vivências e narrando-as. Assim, os desafios, comumente considerados na formação docente, foram considerados na perspectiva de relacionar os diferentes processos e conteúdo da produção de conhecimento na/da escola, com o seu entorno, tendo o mundo real como referência para a proposição das atividades. Os fenômenos geográfico/espaciais serão o ponto de partida e ponto de chegada para esses processos, fazendo sentido conduzir a reflexão sobre as condições dos alunos no mundo, partindo do seu lugar, para podermos relacioná-lo com outros lugares. Tal objetivo dialoga com a consecução realizada durante os 18 meses de vigência do programa onde pudemos vivenciar a formação docente “dentro da profissão” (Nóvoa, 2009), visto que a escola, lócus da práxis docente e das ações pedagógicas, foi o local do desenvolvimento das atividades materiais dos residentes.

Pudemos ainda, no texto encaminhado, tratar da concepção de estágio para além da dicotomia entre “teoria e prática” (Pimenta e Lima, 2005) tendo essa experiência como potencial campo de pesquisa, o que de certa forma se materializa com a produção deste trabalho. De igual maneira, as experiências de práticas colaborativas vivenciadas foram pautadas, na perspectiva de enfatizar a relação entre a universidade e a escola, em particular sobre o ensino de Geografia tendo, para isso,

[2] https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama

a preocupação de uma não dispersão dos seus conteúdos, constituindo a preocupação em produzir atividades em que o conhecimento geográfico dialogue com outros conhecimentos, mas que pudéssemos “voltar a ela [a Geografia] com outra visão, mais profunda e abrangente” (Pontuschka, 2001).

No relato, a Geografia pode ser anunciada como uma ciência para a vida cotidiana, pois seus conhecimentos estão atrelados às reflexões sobre a vida de cada um e que ela está ligada às diferentes práticas espaciais. Por fim, o diálogo necessário com o lugar também norteou as atividades durante a realização do programa, na perspectiva de estudar o lugar para compreender o mundo, considerando, para isso, os “seus aspectos relativos e relacionais ao contexto que se insere” (Callai, 2014). Somado a isso, o dinamismo do programa permite um dos primeiros contatos com a realidade da sala de aula e a relação professor-aluno, que em diversos momentos nas graduações de licenciaturas torna-se abstrata e restrita ao escopo teórico.

Por fim, a compreensão sobre como nos tornamos professores (Souza, 2015) pode ser pautada do ponto de vista metodológico a partir da abordagem (auto)biográfica, visto que através desta perspectiva de pesquisa é possível destacar a importância da subjetividade dos professores, seus saberes e suas práticas docentes. Trata-se de refletir o processo formativo à que o/a professor/a se encontra (Tardif, 2002).

Nesse cenário, cabe destacar que narrar nossas experiências de vida, seja pessoal ou profissional, nos permite produzir não somente a percepção, mas a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos (Nóvoa,1992). A partir da análise e reflexão sobre as ações desenvolvidas no programa de formação docente Residência Pedagógica (PRE) da UFSCar *campus* Sorocaba, especialmente no subprojeto da Geografia, foi possível identificar seu impacto na formação continuada, por parte de todos os envolvidos reforçando a ideia de que o/a professor/a da Educação Básica é um/a professor/a-pesquisador/a, visto que, a partir da pesquisa, o/a mesmo/a reconfigura sua vida profissional (Pontuschka, 2007). Assim, trazemos relatos significativos das experiências tecidas pelo orientador do subprojeto, da professora preceptora e da residente, que resultaram na permanência na vida acadêmica.

A partir deste relato ,me reconheço a professora da Educação Básica há 20 anos, atuando na disciplina de Geografia, nas redes estadual e municipal de

Sorocaba. Desde o ano de 2014, participo dos Programas de Formação Docente- PIBID/PRE subprojeto Geografia/Ufscar- Campus de Sorocaba/SP, sendo a última participação no edital do Residência Pedagógica referente a 2022/24.

Esta participação me permitiu ter consciência da potência do papel que desempenho nesta experiência, em que trago as inquietações que até então estavam adormecidas, pois a docência é um exercício solitário. Quando desejo participar de um programa de formação docente, percebo que devo abrir a porta da "minha" sala de aula e pensar no compartilhamento das minhas ações e escolhas, não estou mais sozinha e naquele instante começo a refletir sobre minha prática docente.

Destaco que no decorrer das minhas participações, seja como supervisora, como preceptora, pude perceber que as contribuições do PIBID/PRE consistiram na ruptura de uma prática historicamente reprodutiva, que merece ser estudada, em que a dinâmica da sala de aula concentra-se na figura do professor, com viés hierárquico e centralizador. E por meio desses programas o trabalho coletivo é contemplado, pois é na conversa com os outros, na observação cotidiana das aulas, no planejamento das atividades, é que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (Nóvoa, 2015). Condições estas que se desenvolvem no espaço escolar, privilegiando a formação docente inicial e/ou continuada, pois permite compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, dando significados e ressignificando as etapas de formação.

É um processo que não se esgota, estamos em constante formação e em (trans) formação. Reflexão esta que desperta a vontade de pesquisar, voltar ao meio acadêmico, sendo que estou formando futuros professores e professoras de Geografia, pensando na minha própria formação, que em dado momento busquei cursar o Mestrado em Educação para compartilhar minhas vivências, que emergiram a partir do momento que percebo a relevância da minha trajetória profissional e aos poucos vou me constituindo como professora, pesquisadora, investigadora que reflete sobre si e na relação com os outros.

Já cursando as disciplinas enquanto aluna do no Mestrado tive a chance de produzir uma série de narrativas, orientadas por ocasião de minha participação no grupo de pesquisa - o NEPEN. No decorrer do primeiro ano as disciplinas obrigatórias me encaminharam na apropriação de leituras, referenciais teóricos e me impulsionam ao exercício de escuta e escrita de si.

Escrever sobre si mesmo, esmiuçar vivências e experiências no decorrer da vida, seja pessoal e/ou profissional, reside na preservação do esquecimento. Resgatar toda a minha trajetória escolar e posteriormente minha profissionalização, é um exercício de humildade, pois se revela aqui momentos únicos com boas lembranças e com experiências não tão boas assim, mas que sim, foram relevantes para a constituição de pessoa que se encontra hoje, ainda incompleta.

Sou uma mulher de 47 anos, que desde a pré-escola até o ensino superior, estudou na esfera pública. Confesso, que nunca fui muito próxima dos estudos, aliás não gostava de ir à escola. Só que de um jeito ou de outro, acabava indo e estudava. Logo de início, me identifiquei com as disciplinas de Geografia e Ciências, com as demais sobrevivia apenas. Talvez pela forma que eram trabalhadas em sala de aula, só aumentava o desinteresse e na maioria das vezes, uma apatia profunda.

Foi quando comecei a cursar o magistério, no ensino médio, que muitas coisas começaram a fazer sentido e percebi que poderia ir para a Educação. Direcionando à vontade em cursar Geografia, por influência de um professor que fez a diferença na minha vida, que permitia em suas aulas muito dinâmicas as falas, os questionamentos, por mais simples que fossem, ali eram ouvidas e debatidas.

Me preparei por um ano, para prestar o vestibular da Unesp, em 1995, para o curso de Geografia e foi a escolha mais acertada da minha vida. Estar numa universidade pública, me fez enxergar a educação como um caminho para a mudança de perspectiva na vida pessoal, sempre tendo plena consciência de que meu esforço teria que ser o dobro, pois as condições financeiras eram limitadas ao extremo. Durante o curso, realizei alguns estágios remunerados, entre eles, dar aulas na penitenciária de Presidente Prudente. Adultos apenados foram os meus primeiros alunos e apesar do ambiente nada acolhedor, a experiência foi muito interessante. Hoje, relembro, que nada sabia em planejar aulas multisseriadas, mas tinha consciência de que ali, meu trabalho era reconhecido, o respeito pela professora, que posteriormente em outras escolas seria dissolvido em muitos momentos.

Como já mencionado anteriormente, prestei o concurso público pelo governo do Estado de São Paulo e ingressei na rede estadual em 2005, no município de Salto de Pirapora. Logo de início com turmas de 5ª séries atribuídas, com turmas de ensino médio também. Muito, mas muito difícil, compreender a complexidade das turmas com níveis de aprendizagem heterogêneas, com uma gestão autoritária e

totalmente desprovida de Educação! Percebi que teria que fazer algo para não desistir da docência, que me desafiava diariamente, não somente pelas condições das turmas, como também o sistema público de ensino. Percebi também que não sabia dar aulas, na realidade, tinha um conhecimento profundo específico da Geografia, mas o pedagógico uma lástima mesmo. E de tanto ouvir durante os HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que a obrigação do professor é saber desenvolver aulas e ter conhecimento pedagógico acerca da aprendizagem dos alunos, porque era a especialista e concursada, que resolvi prestar vestibular para o curso de Pedagogia da UFSCar, modalidade EAD em 2008, também como já mencionado anteriormente. Foi um divisor de águas na minha vida profissional e por consequência na pessoal também, pois compreendi melhor a dinâmica do processo de ensino- aprendizagem, que durante a formação acadêmica em Geografia as disciplinas da Educação foram incipientes e no decorrer da minha docência tal lacuna se fazia presente nas aulas.

Ter a oportunidade de retomar os estudos na pós-graduação com a temática que me identifico é enriquecedor, me tornar uma professora investigadora, com a amorosidade à profissão e revelar transformações das práticas em sala de aula contextualizadas com rigor acadêmico, são mudanças necessárias à construção da minha identidade docente.

E foi nessa toada de Pesquisa-VIDA-Formação que tomei consciência de que produzir uma pesquisa acadêmica é um exercício de grande responsabilidade, pois deve-se ater às características inerentes ao processo de produção do conhecimento, que na sua maioria pauta-se na validação do mesmo. E nas ciências humanas, há uma construção ímpar em que alguns elementos estão relacionados com os movimentos permeados pela promoção humana.

Partindo dessa perspectiva, podemos conceber a pesquisa no campo da Educação comprometida com a formação de seres humanos fortes nos âmbitos da intelectualidade, da emoção e com capacidade técnica para tal. Destacando a indissociabilidade entre a Ciência e a Consciência Social, sendo imprescindíveis para a realização da democratização do saber e da possibilidade do conhecimento.

Merece destaque o conhecimento produzido na Educação, pois viabiliza a emancipação humana e expõe a qualidade social da produção, por meio de trabalhos acadêmicos que vislumbram o diálogo e a coletividade. Não muito distante da minha realidade, em que posto a ideia de investigar a intervenção dos programas

de formação docente no processo de formação continuada de professores da Educação Básica, em particular, a questão de saber como os supervisores do PIBID, por exemplo chegam à Pós- graduação, o que levam a ingressar no mestrado, no doutorado e a relevância do PIBID nesta caminhada.

E neste contexto, eu me insiro também, pois fui movida a buscar meios para retomar minha formação acadêmica. Quando tomo consciência da potência do PIBID e do espaço da pós-graduação, quando percebo o meu papel de professora da Educação Básica que está contribuindo de certa maneira na formação docente dos futuros professores, passo a refletir na minha própria formação.

Não muito diferente da minha situação, tenho contato com outros professores também da Educação Básica, que em certo momento foram movidos a retomar sua vida acadêmica, seja no Mestrado ou no Doutorado e que foram supervisores do PIBID também. Assim, por que não pesquisar a respeito desse processo? Evidenciar as possíveis contribuições do programa não somente na profissionalização docente como também na vida dessas pessoas?

Compartilhar um propósito de pesquisa em que externalize a constituição de um sujeito, que ao mesmo tempo se autoriza a narrar sua trajetória de vida e formação por meio de uma abordagem autobiográfica comprometida com a mediação do conhecimento de si, estruturada pelas aprendizagens e conhecimentos existenciais, relacionais e reflexivos.

As possibilidades que posso experimentar, a construção de todo um projeto de vida profissional atrelado à vida pessoal sim! As aulas deram um fôlego à minha intenção em continuar os estudos, em aprimorar minha prática docente, pois desejo permanecer em sala de aula, me fez pensar na importância da minha profissão e principalmente na formação docente como um todo.

Hoje, percebo que ao optar pela pesquisa (auto)biográfica, encontro o que deveria pesquisar, analisar, estudar mesmo. E ao ter contato, me aprofundar nos textos e principalmente na interação com a disciplina, percebi que estava no caminho que me anuncia enquanto sujeito da minha formação docente, em que a história de vida que carrego faz parte de uma investigação, pois é a minha narrativa! Vejo a oportunidade de realçar a identidade docente que fui construindo ao longo do tempo e que tal identidade se tornou potente quando participo de programas de formação docente como o PIBID e o Residência Pedagógica, que considero aqui meus divisores de água na trajetória profissional que foi se constituindo.

E como cheguei à essa reflexão? À essa escolha? Sim, é uma escolha: falar de si numa perspectiva (auto)biográfica, com todos os cuidados necessários para não tecer relatos subjetivos calcados em desabafos psicológicos, mas é uma escolha. Se desnudar, revelar suas vivências que se transformaram em experiências de vida, sentidas, relembradas, contextualizadas com estudos acadêmicos, que permeiam um processo de reconfiguração de identidades.

Romper um padrão de pensamento, de que o professor é o único detentor de conhecimentos e saberes, que não se encaixa mais na educação que temos, principalmente pós Pandemia. Precisamos ouvir e sermos ouvidos, compartilhar as ideias, trocar experiências. E somente a partir dessa participação, que percebo o quão importante é a formação de professores.

Percebi que todo o movimento que tinha, sem saber ao certo como organizá-lo e estruturá-lo como uma pesquisa acadêmica, se revelou por meio da primeira disciplina que cursei no mestrado. Tomar conhecimento de que o Brasil é um país com maior potencial e com contribuições à investigação (auto)biográfica (BOLÍVAR, 2018), potencializou mais ainda o desejo em narrar, compartilhar e rememorar tal percurso.

Vejo que os textos e as aulas provocaram em mim, um olhar coerente acerca da minha profissionalização, me reconhecer com condições de me tornar uma pesquisadora, como uma pessoa capaz de estudar, de ser ouvida e de ouvir principalmente, para se formar e formar outros e outras ao narrar experiências que até então estavam guardadas, sem saber como chegar ao começo de tudo. E somente ao participar das aulas, conversar e trocar ideias e pensamentos sobre os textos, suscitou a vontade de continuar! Penso que a experiência me trouxe um engajamento ímpar e que devo buscar ainda mais referenciais para estudar e promover a reflexão da vida docente que carrego.

A formação docente é narrada como percurso contínuo que articula escolarização básica, exercício profissional, participação em programas formativos e inserção na pós-graduação. Essa compreensão converge com a defesa de Nóvoa de uma formação ao longo da vida, concebida como processo de desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo. As narrativas indicam que a formação se realiza na experiência e na reflexão sobre a prática, evidenciando movimentos de revisão de certezas, reorganização de estratégias e ressignificação da docência. A formação

não aparece como etapa concluída, mas como processo permanente de construção e reconstrução da profissionalidade.

A interface entre escola, PIBID e pós-graduação configura-se como espaço privilegiado de produção de saberes docentes. Os participantes atribuem a esses contextos a possibilidade de refletir sobre a prática, produzir conhecimentos e fortalecer a relação entre teoria e prática. Essa articulação dialoga com a concepção de Nóvoa (2010) de que a profissão docente deve afirmar-se como profissão de conhecimento, na qual os professores produzem saberes a partir de suas experiências e em diálogo com a investigação acadêmica. A escola, nesse contexto, é reconhecida como espaço legítimo de produção de saberes profissionais, e não apenas como lugar de aplicação de conhecimentos externos.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, explicitamente mencionada nas narrativas, reforça essa compreensão. Os participantes afirmam não separar essas dimensões em suas práticas, reconhecendo a articulação entre atuação na escola, investigação e participação em projetos formativos. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2010) de que a formação docente se constrói na articulação entre diferentes dimensões da prática profissional e na constituição de comunidades de aprendizagem e de investigação. A profissionalidade docente emerge, assim, como construção que integra ensino, produção de conhecimento e intervenção formativa.

A pesquisa (auto)biográfica como lente para a travessia

Ainda em contexto de formação no mestrado, cursando disciplinas obrigatórias, realizo um mergulho nos referenciais teóricos desenvolvidos ao longo da disciplina “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Pesquisa em Educação” na perspectiva de dialogar com o meu projeto de pesquisa.

Elejo, então, a abordagem (auto)biográfica (Passeggi e Souza, 2011) como foco para o diálogo sobre a formação de professores. Seja formação inicial ou continuada, este é um tema que traz muitos questionamentos, pela ausência de políticas públicas que fomentem as demandas atuais da Educação, pela sistematização das licenciaturas que dentro de suas estruturas, em sua maioria trazem lacunas no processo de formação docente. Por conta dessa situação, o governo federal brasileiro no ano de 2007, criou o PIBID- Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência, administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Diante deste contexto, e ainda considerando minha participação no PIBID/ subprojeto de Geografia, vinculado ao curso de licenciatura em Geografia da UFSCar- comecei a perceber a relevância dos programas e de forma inquietante a pensar na constituição da minha trajetória docente.

Para compreender melhor as inquietações que reverberam na reflexão acerca da minha formação docente e como fui me constituindo enquanto professora da Educação Básica, escolhi a abordagem (auto)biográfica como lente investigativa e assumo a minha experiência docente como oportunidade para rememorar os percursos e travessias que me constituem. Assim, tratarei aqui algumas considerações a respeito dessa abordagem, que privilegia as experiências de vida, enquanto fonte de conhecimento, sob uma perspectiva de investigação-formação, no que se refere à composição da professora enquanto investigadora da sua trajetória profissional.

Pensar em formação docente seja inicial ou continuada, reside em destacar a constituição da identidade docente ao longo da sua profissionalização. Atribuir sentidos às vivências e transformá-las em experiências significativas, se constitui num processo privilegiado de construção de conhecimentos.

Assim, contemplando tal movimento, a escolha pela abordagem (auto)biográfica se torna fundamental, inicialmente pelo fato de que esta perspectiva propõe o “rompimento” dos enquadramentos exigidos pela perspectiva acadêmica tradicional, outro aspecto relevante se funda no fato de que o (auto)biográfico se desenvolve sob a ótica da hermenêutica da experiência. Aqui, compreendida enquanto aporte para a interpretação dos fatos e acontecimentos da nossa existência, no que tange ao processo de formação de professores, pois tais experiências vividas a serem rememoradas, narradas se tornam elementos para investigação acerca da constituição de um professor reflexivo (TARDIFF,2002).

Seja por meio de memoriais, narrativas, histórias de vida, a abordagem (auto)biográfica permite a constituição de uma perspectiva não linear, das nossas experiências, com um caráter epistemopolítico, pois suscita a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, resultando aí na condição de emancipação

e empoderamento por parte do pesquisador. Esta possibilidade é apontada por Soares (1981), que considera que “a escrita crítica e reflexiva dos professores e das professoras sobre a vida passou a ser evidenciada e valorizada no meio acadêmico”, assim como também Suarez (2021) destaca que por meio de dispositivos narrativos e de documentação pedagógica, podemos escolher as vivências passadas contextualizadas com a perspectiva atual, viabilizando deste modo uma constituição de si no mundo.

Nesta perspectiva, Nakayama (2015) anuncia que frente ao campo de utilização na pesquisa em Educação, o uso das histórias de vida enquanto método (auto)biográfico e as narrativas de formação enquanto movimento de investigação-formação. O que converge com a formação de professores, sendo relevante pensar na formação do professor que forma, privilegiar seu espaço de formação que é a sala de aula. Muito bem esmiuçado por Nóvoa (2010), que formar-se é refletir, pensar numa experiência vivida, se distanciar para contar sua experiência de vida, por meio das palavras.

A partir do momento em que participo do PIBID, começo a ter consciência da potência do papel que desempenho nesta experiência, trago ali as inquietações que até então estavam adormecidas, pois a docência é um exercício solitário. Quando entramos na sala de aula, assumimos inteiramente a responsabilidade enquanto professores, no planejamento das aulas, atividades, tomada de decisões e eleição dos conteúdos. Quando desejo participar de um programa de formação docente, percebo que devo abrir a porta da “minha” sala de aula e pensar no compartilhamento das minhas ações e escolhas: não estou mais sozinha e naquele instante começo a refletir sobre minha prática docente!

As contribuições do PIBID/Residência Pedagógica consistem na ruptura de uma prática historicamente reprodutiva, que merece ser estudada, em que a dinâmica da sala de aula concentra-se na figura do professor, com viés hierárquico e centralizador. Os referidos programas de formação docente contemplam o trabalho coletivo, pois é na conversa com os outros, na observação cotidiana das aulas, no planejamento das atividades, é que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (Nóvoa, 2015).

É necessário romper a ideia de que o professor e a professora da Educação Básica não podem se tornar pesquisadores, sendo que o cotidiano da escola é enriquecedor, carregado de movimentos, indícios, que podem e devem ser

revelados, compartilhados, pois a partir destes caminhos que podemos compreender como nos tornamos professores. É um processo que não se esgota, estamos em constante formação e em (trans) formação.

Esta reflexão desperta a vontade de pesquisar, voltar ao meio acadêmico, sendo que estou formando futuros professores e professoras de Geografia, pensando na minha própria formação, que em dado momento busquei cursar Pedagogia para melhorar minha prática em sala de aula e assim compartilhar minhas vivências, que emergiram a partir do momento que percebo a relevância da minha trajetória profissional e aos poucos vou me constituindo como professora, pesquisadora, investigadora que reflete sobre si e na relação com os outros.

Agora no momento em que finalizo o percurso do mestrado, percebo que a base epistemológica de Ricouer (2007) se estrutura em elementos que convergem para o campo do (auto)biográfico, tramada pela subjetividade das fontes, do valor heurístico e da análise interpretativo-compreensiva, atravessada pelo paradoxo do tempo. No decorrer das aulas desta última disciplina que compõe a integralização de meus créditos, acentuo minha consciência de que ao organizar minha narrativa, estou permitindo construir um processo pedagógico valioso e necessário.

Meus achados nas/das/ com as travessias: a professora-pesquisadora permeada por Ricouer & Outros

Muitos diálogos foram se construindo ao longo das aulas, de modo outro e até mesmo no silêncio do coletivo, elementos significativos foram registrados. Se aprende na conversa e muito mais, em algumas situações, com o silêncio também.

Destaco apontamentos que, ao rememorar minhas escritas, os considero relevantes para a minha formação em curso. Evidenciados pela narrativa de um dos docentes responsáveis pela disciplina, percebo que pesquisa-narração RICOEUR,2007) une autor-narrador-personagem, permeados pelos Arcos da Hermenêutica nas estruturas do Conhecer-se, Autorizar-se e Reconhecer-se. Ao expor o Paradoxo do Tempo, evidencia a função narrativa pautada no caráter temporal da experiência humana. Realiza os desdobramentos das intrigas com fluidez que me leva a compreender com outras perspectivas a respeito da minha constituição de Si e de como me movo ao Outro. (RICOUER,2007)

Tomo como referência a falta de sensibilidade no Século XXI, em que se

perdem o desdobramento do Ser, pautado pela escrita enquanto Memória e Identidade, escrita esta que pode e deve ser Livre, Justa e Bela. Inerente ao âmbito da perspectiva do (auto)biográfico, em que devo exercitar a sofisticação da escrita evidenciando as emoções, a afetividade, a imaginação e a sensibilidade de ser sujeito histórico.

Porém, tem que ter os desafios presentes nesta travessia e confesso que diante de uma complexidade filosófica que Ricouer chegou até a mim. As Aporias da Experiência do Tempo intercruzadas com as ideias de Santo Agostinho, trouxeram incertezas frente ao que eu estava compreendendo até então. Enquanto indagação filosófica sobre os traços aporéticos e a concepção do tempo agostiano “Presente do Passado - Presente do Presente- Presente do Futuro”, foram densos por demais. Só conseguia pensar no refrão da música do Raul Seixas : Eu Sou, Eu Fui, eu Vou!

Ao me apropriar das premissas do campo do (auto)biográfico, reconheço que o desafio maior incide na composição da autora. Deixar de se anunciar na terceira pessoa e assumir a primeira pessoa, carrega fios de encorajamento para o desnudamento da professora da educação básica, que aos poucos vai se reconstituindo na professora pesquisadora.

A Escrita e a Escuta de Si ancoram a perspectiva (auto)biográfica, que se tornam horizontes que se abrem. Ao me narrar trago minha história de vida, com as vivências que escolho compartilhar e que possam ser ressignificadas à medida em que percebo a ação formativa neste processo.

Ter esta consciência me permite a autorizar a autoria, em que reconheço a ação heurística no campo do (auto)biográfico e assim tornar-me visível não somente ao Outro e inclusive para mim mesma - Consciência que se caracteriza pelo movimento emancipatório possibilitado pela narrativa que nos ensina muito sobre “Nós no Singular” e “Nós no conjunto”.

Com a intenção de promover o registro dos Ecos atravessados em mim, pontuo alguns elementos estruturantes da base epistemológica de Paul Ricouer para as lentes do (auto)biográfico em que a (auto) revelação de cada ator é um processo colaborativo, pois ao tecer reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual e profissional se autoavalia. Assim como nos aponta outra docente da disciplina indicando que “ao narrar nossa experiência podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos”.

O todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas da vivência e que ressignificadas se transformam em experiência. Retratado pelo arco hermenêutico que interpreta os fatos e os acontecimentos da nossa existência. Assim, anunciar o que nos cerca é revelar lentes. À luz de Ricouer que nos mostra que este processo só acontece a partir do momento em que o Eu se constitui e alcança o Outro. A escrita e a escuta de Si são vetores pulsantes nas narrativas, que nos ensinam muito enquanto documentação pedagógica.

As vivências consideradas estruturas do cotidiano podem se tornar experiências se as primeiras são aceitas como fonte de aprendizagem. Atravessadas pela autorização a autoria, em que o ato de (re)existir se dá a partir da Escuta de Si, Josso considera as experiências formadoras aquelas permeadas por uma articulação elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Todas conectadas com a consciência que se tem de Si para Si e para o Outro.

Tal perspectiva flui para a reflexibilidade autobiográfica, em que as emoções devem ser expressadas no modo da escrita e os afetos também devem ser materializados como uma forma de autorizar-se. Assim, ao analisar o contexto histórico-social da profissão docente por esta lente é possível entender como os professores realizam seu trabalho no cotidiano e inclusive as representações que produzem a respeito de Si.

De forma mais linda ainda, Josso (2009) destaca que “o Caminhar para Si é a palavra-chave da minha vida espiritual, existencial e intelectual, sendo o pilar, pois permite (re) questionar regularmente o rumo da sua vida e se continua a navegar.” Não estamos dissociados do profissional-pessoa, somos seres constituintes de sentimentos e de pensamentos que se revelam quando narramos nossa história de vida contextualizada pelo trabalho.

Ao revisitar os escritos que fiz no decorrer da disciplina, confesso que Josso se aproxima da realidade em que me encontro e me fez lembrar de alguns trechos lindos da canção de Maria Bethânia “Brincar de Viver”:

> *Quem me chamou Quem vai querer voltar pro ninho E redescobrir seu lugar. Pra retornar, e enfrentar o dia-a-dia. Reaprender a sonhar. Você verá que é mesmo assim. Que a história não tem fim continua sempre que você Responde sim à sua imaginação A arte de sorrir Cada vez que o mundo diz não”.*

Os marcos da trajetória que servem de parâmetro para o que segue na vida, rememorados para uma aprendizagem transformadora e que promove uma nova

realidade tanto na profissão quanto na esfera pessoal. Assim como aprender que a Impermanência e suas consequências são aprendizagens fundamentais para a constituição de Si.

Frente à esta perspectiva, Paulo Freire tinha como ênfase a promoção do diálogo intercultural para atingir uma práxis de transformação social. Valorizando os legados culturais do educador e do educando em que vislumbrava o compartilhamento do mundo enquanto princípio educativo.

O que converge com um dos elementos essenciais da pesquisa (auto)biográfica: a reflexão sobre a própria experiência vivida e o seu compartilhamento comunicativo. Destaco aqui alguns elementos interconectados com Ricouer e Josso, oriundos do pensamento freireano:

- Oralidade;
- Compartilhamento da vida;
- Aprendizagem mediada pelas experiências singulares do sujeito;
- A reiteração da memória como recurso de apropriação da temporalidade e da historicidade da vida.

Vislumbro a escuta sensível, a memória, a autorização à autoria, as singularidades no plural em que Freire (1987) conduzia uma prática pedagógica na categoria de um diálogo. Diálogo esse em que a apropriação viva de cada sujeito ocorria por meio da sua história de vida pessoal entrelaçada com a história da comunidade. De quem fala sobre sua vida se sente sujeito da história. E assim compreendo a respeito dos inéditos viáveis que surgem ao escavar as singularidades, que estão em dado momento invisibilizados e se tornam (re)existentes por meio do dos anúncios e denúncias que se fazem nos diálogos, nas narrativas, no compartilhamento da memória e, também, nas Cartas Pedagógicas.

De uma travessia a outra: a força do movimento para alçar novos voos

Agora impulsionada pelo balanço do movimento da travessia, ouso entrelaçar um relato de experiência/narrativa a uma carta na perspectiva de anunciar demandas que comporão diálogos entrecruzados em redes de professores-pesquisadores da Educação Básica. E numa tarde de junho que anunciava a chegada do inverno esboço uma proposta para o horizonte da terceira travessia.

Salto de Pirapora, 02 de junho de 2025

Olá, professoras e professores da Educação Básica!

Esta é a minha primeira Carta Pedagógica. Confesso que estou ansiosa em poder compartilhar uma parte da minha experiência enquanto professora-pesquisadora. Trago aqui algumas considerações que permeiam minha pesquisa em andamento. Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba. E, para chegar a essa condição, muitas travessias eu fiz.

Atuo há 21 anos na Educação Básica como professora de Geografia, desde que comecei como efetiva na rede estadual de São Paulo (2005) , no município de Salto de Pirapora. Desde 2013, trabalho na EM Dr. Getúlio Vargas, em Sorocaba. A partir de 2014, comecei a participar como supervisora do subprojeto de Geografia no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, que tem por objetivo promover a experiência prática dos futuros professores e fortalecer a formação docente.

Foi por meio desse programa que iniciei minha travessia rumo à pós-graduação.

Ao planejar atividades com os PIBIDianos e selecionar conteúdos, percebi que estava ajudando a formar futuros professores de Geografia. Aos poucos, fui estreitando o contato com a universidade e, então, compreendi que precisava refletir sobre minha própria formação. Estava colecionando vivências significativas ao longo do programa, e foi assim que, de uma forma ou de outra, venho me constituindo como professora-pesquisadora – trabalhando na escola pública, com muitos desafios, confesso!

Participar do PIBID trouxe à tona diversos anseios relacionados à minha formação acadêmica. Fiz uma licenciatura que, na prática, não me preparou para ser professora. Era muito mais voltada ao exercício da profissão de geógrafa do que à docência. Vejo o PIBID como um verdadeiro vetor de mudança: transformou meu pensamento, minha prática e, sobretudo, a maneira como me compreendo hoje – como uma professora que pesquisa a própria formação.

Apesar de estar há um bom tempo nesse programa de formação docente, foi

somente a partir do ano de 2020 que fui perceber a relevância deste espaço para a minha formação em curso e conto mais! E quando fiz a inscrição para participar na sessão de diálogos do X Fala Outra Escola 2021, foi o momento em que começo a travessia para chegar até a pós-graduação. E essa participação se deve em especial pelo incentivo de uma colega (hoje amiga!) professora auxiliar que acompanhava um aluno no 9º ano na escola municipal, professora esta que na época estava cursando o Mestrado em Educação na Unicamp. E no desenvolvimento das aulas, uma conversa aqui e outra acolá, Lygia Almeida promovia uma roda de experiências, questões e reflexões acerca da minha prática docente, da minha formação e nesse movimento de Escuta Sensível, vários autores do campo do (auto)biográfico se anunciaram também e o que foi despertando em mim a inquietação sobre o que fazer com as vivências no PIBID no decorrer da minha trajetória profissional. E quando penso neste evento, percebo o transbordar na minha vida em que tomo consciência da minha incompletude em vários aspectos e a partir desse momento busco tecer novos saberes e conhecimentos.

O PIBID me proporcionou repensar na constituição da minha identidade docente, pois venho de uma formação acadêmica convencional na qual somente o estágio obrigatório nas escolas foi realizado e após cinco anos de formada começou a dar aulas como efetiva sem a mínima ideia do que seria a docência e principalmente as demandas de um professor iniciante nos anos finais do ensino fundamental. E quando comecei a participar do PIBID por acreditar em uma Educação diferente daquela que foi se colocando no início da minha carreira, percebo que há possibilidades de ressignificar minha prática docente por meio da interação com outras pessoas. Ampliar os horizontes na aprendizagem geográfica, oxigenar meu percurso na Educação. Sob o viés da abordagem (auto) biográfica, em que se propõe o rompimento dos enquadramentos que a perspectiva tradicional acadêmica exige, falar de Si para chegar ao Outro (RICOUER,2007), me constituo sob a condição de sujeito histórico e narrar minha história de vida. Considero experiências formadoras, pois aconteceram no cotidiano da escola, por meio de conversas, diálogos, atividades compartilhadas, enfim! Aqui estou narrando um pouco da minha experiência.

As escolhas que me levaram até aqui não foram fáceis. Eu sabia o que desejava, mas não sabia como trilhar esse caminho nem como narrar minha trajetória. Das vivências com as PIBIDianas e os PIBIDianos, emergiram momentos formativos que me aproximaram da pesquisa (auto)biográfica, ainda que de forma inicial. Sabia

que, em algum momento, seria preciso estudar com profundidade — mesmo com a dupla jornada. E me encorajei nessa travessia.

Em 2022, inscrevi-me como aluna especial na disciplina "Pesquisa Autobiográfica e Formação de Professores". Ao longo das aulas, nas conversas e nas leituras atentas, muitos autores do campo (auto)biográfico emergiram nas minhas memórias de formação docente, despertando um (re)conhecimento do que vivenciei no PIBID. Ali, transbordou a consciência da minha incompletude em diversos aspectos, o que me motivou ainda mais a buscar novos conhecimentos e saberes.

E partindo dessa perspectiva, trago a ideia de que o PIBID me atravessou de modo singular, em que tive a ciência de reconstruir meu conhecimento profissional e me mobilizar numa ação educativa em rede de apoio, no planejamento das atividades juntamente com os PIBIDianos e PIBIDianas, no exercício de pensar o Currículo da Geografia e na ampliação dos horizontes possíveis ao realizar as práticas de ensino. Nesse processo de (co)formação e (hetero)formação, reflito na premissa do "saber analisar" e "analisar-se" (NÓVOA,2002). O PIBID modificou minha trajetória de vida também e assim deixo de me anunciar na terceira pessoa e assumo a primeira pessoa nas minhas escritas. Esta nova/outra lente/condição se revela na impossibilidade de desconsiderar a própria formação enquanto se dedica à formação dos outros.

Percebo hoje que o (auto)biográfico ressignificou minhas experiências, trazendo fundamentos para a construção da minha autoria. Rompi com aquela formação acadêmica convencional, quase hermética, e me permiti anunciar minhas reflexões — não só sobre minha profissão, mas também sobre minha própria existência. Compreendi que, para chegar ao Outro, preciso falar de mim, colocar-me em primeira pessoa e tomar consciência da minha constituição como sujeito da própria história.

Em 2024 participei do processo seletivo do Mestrado em Educação na UFSCar e passo, uma alegria imensurável, pois a partir da seara da Educação Básica e se enveredar na pós-graduação e se tornar pesquisadora é uma conquista sim! Dar visibilidade ao contexto em que vivo, destacar os desafios de ser professora e pesquisadora são valiosos e merecem ser compartilhados.

Ao ser aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação, enfrentei uma nova travessia — que eu jamais teria conseguido sem esse processo anterior de formação e tomada de consciência. Sou efetiva tanto na rede estadual quanto na

municipal. Como cursar o mestrado com uma jornada de 48 aulas semanais e ainda cumprir as ATPS?

Pela rede municipal, tive direito a uma dispensa de ao menos um período semanal, mediante comprovação da matrícula nas disciplinas e da participação em grupo de pesquisa vinculado ao meu campo investigativo. Já na rede estadual, fui buscar informações sobre como solicitar o afastamento para estudar. Foi quando descobri meu direito ao afastamento, previsto na Lei Complementar nº 444/85, que permite o curso de pós-graduação "com prejuízo dos vencimentos e sem a perda das vantagens do cargo", por um ano, prorrogável por mais um. Solicitei e consegui o afastamento — algo que, sinceramente, eu nem imaginava ser possível.

Quantas travessias foram necessárias para que eu pudesse chegar até aqui com coragem, alegria e orgulho de ser professora! Só me fortaleceram na composição da pessoa que sou da profissional em construção. Os olhares que tenho hoje sobre a escola são outros, as parcerias que faço também e principalmente como me coloco diante do mundo. Me tornei visível não somente para o outro, mas especialmente para mim mesma. Tal tomada de consciência só aconteceu quando fui atravessada pelo (auto)biográfico, que me permitiu retomar as vivências de toda uma jornada docente, ressignificando-as para a formação em que me encontro.

Considero relevante pontuar nesta travessia, a escolha pela abordagem (auto) biográfica, seja enquanto dispositivo narrativo de documentação pedagógica ou como possibilidade de escuta de histórias de vida permeada pelos conhecimentos incorporados no decorrer dos processos de socialização escolar. Possibilita entrelaçar os coletivos que integram espaços de formação docente, pondo em movimento os saberes, a construção de novos conhecimentos numa perspectiva mais horizontal. Evidencia a necessidade de sairmos de metodologias prontas e escolher a autoria, através de novos conceitos, métodos ou dispositivos que possam despertar a singularidade constituinte que habita em cada um de nós.

Por meio desta escrita posso compreender melhor os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia na Educação Básica em que busco aprimorar minha prática e, também, contribuir para a formação de futuros professores. Estou motivada para continuar esse caminho de pesquisa, formação e autoconhecimento, sem perder de vista as vivências que me moldaram e as possibilidades de transformação que a educação oferece.

Quero evidenciar aqui o quanto nós, professores, podemos e devemos nos

anunciar. Falar das vivências, rememorar cada uma delas que compõe nossas trajetórias de vida pessoal e profissional, é fundamental para privilegiar nossa formação. Como nos ensinou Paulo Freire, a Educação é um ato de liberdade, e precisamos ter consciência de que podemos, sim, mudar a nossa realidade!

Carrego ainda daquela professora iniciante lá em 2005, o entusiasmo em permanecer na sala de aula desenvolvendo atividades que dão sentido à minha vida, gostar de dar aulas, mesmo diante de um sistema que teima em anular a autonomia docente e desejar invisibilizar a relevância do professor na relação dialógica com os discentes. Atualmente me vejo sistematizando meu tempo em estudar, pesquisar, aprender com o movimento de ensinar, contribuir no processo de formação dos futuros professores de Geografia

Tenho a esperança em ver mais professores da educação básica ocupando o meio acadêmico produzindo suas pesquisas, fortalecendo ainda mais a nossa profissão. Espero que ao narrar minha história possa inspirar outros colegas a também refletirem acerca das suas trajetórias e a valorizarem suas próprias experiências como parte fundamental do seu desenvolvimento profissional. Não perder a Fé em si mesma e buscar novos horizontes para se constituir com autonomia e conhecimento nessa travessia chamada Vida!!

E já no avançar das horas, para não perder de vista o ritmo que embala toda a travessia que fiz até o momento recorro a um trecho da música Lilás que é uma referência linda para retratar o encontro que faço comigo mesma:

> *E no ar de outro dia/ Meu olhar surgia nas pontas/ De estrelas perdidas no mar/ Pra chover de emoção trovejar/ Raio se libertou/ Clareou muito mais/ Se encantou pela cor Lilás/ Prata na luz do amor/ Céu Azul!!*

Com carinho e esperança,
Ana Laura Cruz Aquino.

Compreendo como necessário apresentar um recorte do resumo expandido encaminhado para a publicação dos Anais do evento XI Fala Outra Escola, promovido pela Faculdade de Educação da Unicamp, em que percebo a escrita que fiz de modo mais consistente, em que em que me autorizo e escrevo em primeira pessoa, deixando de lado a terceira pessoa, assumindo minha autoria na experiência narrada. Ninguém fala e nem falará por mim, seja em qualquer

circunstância, na escola e na vida!! A professora da Educação Básica, que chega ao momento de ser a pesquisadora da sua história de vida entremeada com a sua travessia profissional. Destaco:

Introdução

O presente resumo expandido apresenta alguns apontamentos relacionados à minha pesquisa de mestrado vinculada ao PPGed- So Ufscar, em que destaco as travessias que fiz para me tornar professora pesquisadora da Educação Básica. Nesse percurso, destaco a relevância do PIBID-subprojeto de Geografia na condição de momento charneira (JOSSO,2009), em que me debruço acerca do papel que desempenho junto aos PIBIDianos e PIBIDianas e principalmente no processo de reflexão que se configura ao tomar consciência da minha própria formação.Além de destacar tais travessias, tenho como intenção de pesquisa promover uma roda de conversa com uma professora e com um professor da Educação Básica, que tiveram experiências junto ao PIBID, permeada pela perspectiva do (auto)biográfico, em que seja possível vincular as contribuições do PIBID na inserção de nós professoras e professores na Pós-Graduação. Desse modo, além de mergulhar nas feições do (auto)biográfico, tenho como aporte a conversa na condição de troca de palavras, na chance de ecoar as experiências que cada qual possui e que possa ser ouvida, ressignificada também. Sem a intenção de elucidar uma a outra e sim em estabelecer uma conversação que viabilize o ressoar das palavras como um todo. Meu relato faz parte da travessia do chão da sala de aula até a universidade, depois de quase 22 anos de formada entro na pós-graduação, com as contribuições do PIBID.

Fonte: texto produzido pela pesquisadora para evento acadêmico

Me aproximo das ideias de Vieira, Marcondes e Aygadoux (2025), em que evidencia a potência da Escrita de Si e como as narrativas viabilizam que sejam construídos novos olhares, novas percepções pelos quais os profissionais possam visualizar e compreender a sua constituição e por conseguinte sua atuação profissional. A interface PIBID e a formação docente me proporcionaram uma formação continuada que não é estabelecida pelo programa. No entanto, me possibilitou repensar as experiências que tive ao longo do tempo de participação no subprojeto de Geografia, levando ao processo de análise acerca da minha constituição enquanto professora da Educação Básica.

Ao escrever meu relato de experiência, percebo que a postura que assumo diante da autoria é outra, em que compartilho as travessias, porque provavelmente do outro lado tem e/ou terá um(a) professor(a) da Educação Básica percorrendo trajetórias próximas à minha. E autorizar-se a narrar suas trajetórias de pesquisa-vida-formação, tendo como ponto de partida aquilo que lhes atravessa, é uma das mais significativas experiências que o sujeito pode vivenciar. (Vieira, Marcondes & Aygadoux, 2025, p.350). Deixo evidente a relevância do PIBID, por

fomentar a percepção que construí e que continua permanente a respeito da minha prática docente e da importância em continuar estudando, melhorar minha escrita, repensar sobre a profissionalização docente, foram elementos preponderantes para que arriscasse a ingressar na Pós-graduação.

Quando busco inventariar a mim mesma, me permito organizar e analisar os dados da própria vida e formação para compreender a minha identidade profissional, Tenho como exemplo uma experiência realizada em 2016, com duas turmas de 8º anos, que por intermédio do PIBID visitaram uma feira livre que ocorre até os dias atuais no bairro Santa Terezinha. Recordo-me que ao planejar a atividade, fizemos algumas reuniões para que tudo desse certo, o meu receio maior implicava na caminhada dos alunos da escola até a feira, pois mesmo com o consentimento dos responsáveis atravessar a avenida, não perder ninguém pelo caminho eram os meus obstáculos para o desenvolvimento da atividade.

Os *PIBIDianos* estavam contentes, pois acreditavam na relevância de explorar o entorno da escola e principalmente em promover a interação dos alunos com os feirantes com a intenção de ilustrar as relações econômicas vigentes na época e debater a resistência da feira livre mediante a comercialização de hortaliças, frutas nas grandes redes de mercado de Sorocaba. Foi uma experiência significativa para mim, pois com todos os receios possíveis, realizamos a saída e deu muito certo. Sair da escola, do ambiente fechado e sistematizado e percorrer as ruas para sentir a “liberdade” de estar fora e entrevistar outras pessoas e contextualizar os conteúdos lidos, explicados com as vivências na rua.

Trago aqui uma fotografia muito bonita dessa visita, em que se traduz a colaboração dos *PIBIDianos* para a realização desse evento. Sem a participação deles, não conseguiria sequer pensar num momento singular da aula de Geografia fora da escola.

Tal memória me remete ao pensamento de Nóvoa (2015), em que aponta a importância do trabalho coletivo no que se refere à formação de docente, por meio do diálogo, da observação do cotidiano e do planejamento foi possível refletir acerca da minha prática docente e principalmente me permitir ao diferente no que tange à minha formação acadêmica.

Neste processo de escavação das minhas escritas ao longo da minha participação no PIBID, encontrei um relato de experiência que fiz juntamente com o

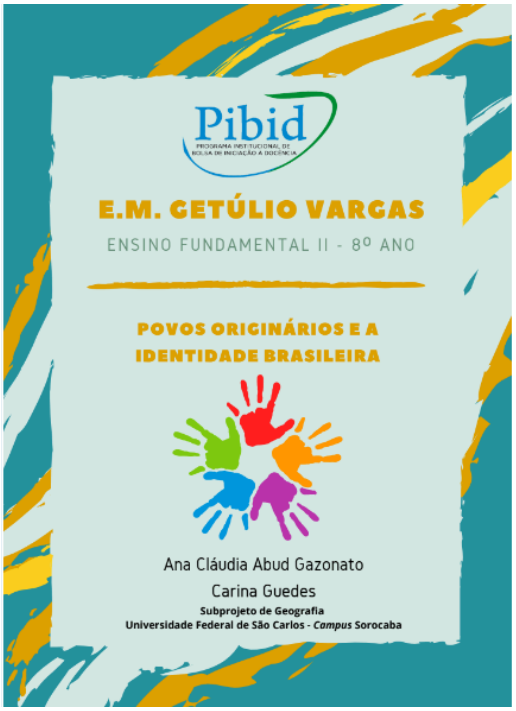
coordenador de área da Geografia em 2022 e com outra professora da Educação Básica e, também, supervisora do subprojeto na EM. Matheus Maylasky. Período marcado pela pandemia da Covid-19, em que buscamos mecanismos para realizar as atividades de forma remota. Logo, em 2022 a escola voltava de forma gradativa, no entanto a universidade estava no modo remoto, o que de certa maneira provocou muitas incertezas mediante a ausência do cotidiano escolar para a realização das atividades a serem promovidas no subprojeto de Geografia.

O desafio maior consistiu na possibilidade de repensar o PIBID sob outro prisma, que não fosse o presencial. Principalmente, em virtude de que a Geografia se pauta na prática das relações humanas, na construção de uma relação cotidiana entre professores e alunos na qual ocorre a busca da contextualização das vivências permeadas nos conceitos geográficos. Recalcular a rota foi muito interessante, mesmo diante de certas inquietações, foi possível desenvolver algumas atividades por meio do Google Sala de Aula, em que as duplas de *PIBIDianos* postaram os temas e os exercícios.

Um dos trabalhos realizados por uma dupla de *PIBIDianas* evidenciou que mesmo de forma remota, o acesso ao material foi baixo por duas turmas de 8º anos, em 2021. O que de certa forma trouxe apontamentos significativos para o momento em que estávamos atravessando. Ao identificar os vetores da baixa adesão dos alunos da escola pública ao material do PIBID, pudemos constatar que tais dificuldades estavam vinculadas aos seguintes fatores: falta de estrutura material para que as aulas acontecessem (internet de baixa conectividade, computadores defasados), ausência de uma formação para professores(as) e alunos(as) no que se refere a compreensão do que deveria ser uma aula remoto e ao adoecimento acometido a muitas pessoas.

Desafios que me trouxeram indagações acerca da vivência que construí desde 2014 no PIBID, em que pude perceber que talvez fosse o momento de compartilhar essa trajetória e pôr em evidência a relevância desse programa de formação de professores.

Aproveito para compartilhar uma atividade realizada nesse período, pois foi postada no *Google* Sala de Aula para as turmas de 8º anos.



Com o material exposto, os alunos deveriam ler e responder um formulário para que pudessem se apropriar da temática inerente ao ano em que se encontravam, porém, o retorno foi muito abaixo do esperado.

Por outro lado, pude elaborar uma reflexão acerca da minha prática em sala de aula, pois com certeza não teria elementos suficientes para elaborar um material riquíssimo como o que foi produzido pelos *PIBIDianos*, me levando a compreender que a escola deve e pode ser colaborativa, em que a Escuta Sensível seja permanente, pois permite o acolhimento da alteridade e a ressignificação das práticas pedagógicas, principalmente em situações adversas.

E considero também muito significativa para a minha formação docente, as últimas atividades realizadas no decorrer do ano de 2025, em que reforço o quanto o PIBID é um vetor de mudança para mim, enquanto me encontro na condição de supervisora do subprojeto Geografia, pois me motivou a repensar minha própria formação e me conduzir de forma indireta à Pós-graduação. São as conversas, trocas de experiência, orientações com o coordenador de área, observação das atividades desenvolvidas pelas *PIBIDianas* e pelos *PIBIDianos* que dinamizam minha relação pedagógica em todas as esferas no cotidiano escolar.

Assim, ao propor uma aprendizagem ativa, contextualizada e emancipatória junto aos alunos dos 6º anos, por meio da exploração do entorno da escola, com ênfase ao Estudo do Meio focado nas questões ambientais que possam ser percebidas no dia a dia na escola. O grupo de bolsistas estabeleceu uma sequência

de atividades que vislumbra as categorias de análise espacial, “paisagem, lugar e espaço geográfico”. Ao percorrer os arredores da escola, que se situa num quarteirão ao lado de outra escola estadual, os alunos puderam observar o que estava visível e quase que imperceptível, pois a maioria deles mora em bairros mais afastados da escola, que se localiza na região central de Sorocaba, visto que muitos chegam de van escolar e/ou com os responsáveis e logo adentram à escola, não tendo a oportunidade de vivenciar o espaço para além dos muros escolares.

Ficou marcado em minha memória, as falas que muitos tiveram ao descobrir uma igreja próxima a escola, a quantidade de consultórios médicos e o fluxo de automóveis na avenida em que se encontra a escola. Após essa saída, os alunos foram orientados a desenhar as paisagens que consideraram mais relevantes, para que pudessem analisar os elementos constituintes das mesmas e desse modo identificar os problemas ambientais presentes no meio em que convivem, para que assim se organizassem em grupos e levantassem informações acerca de cada problema ambiental detectado e por fim produzir um livro que seria digitalizado.

A convivência com as *PIBIDianas* e com os *PIBIDianos* foi muito assertiva, pois pude aprender mais frente ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, desenvolver aulas mais interativas inerentes ao Currículo de Geografia. Compartilhar as turmas, foi uma atitude que atravessou meu modo de ser, em desconstruir aquela professora iniciante de 2005, com formação pedagógica rasa, que diante de inquietações, buscou cursar Pedagogia para que pudesse aprimorar sua prática em sala de aula. E aos poucos fui abandonando práticas de um sistema que tende a reproduzir meramente os tópicos de uma disciplina, me tornando consciente do papel que exerço em sala de aula, com o compromisso ético de trabalhar de forma integradora e inibir a excludência muito presente ainda no cotidiano escolar. E busco cada vez mais elementos que possam compor minha trajetória profissional com excelência.

Atividades desenvolvidas pelo PIBID na EM. Dr. Getúlio Vargas- Sorocaba/SP 2025

Registros de uma saída no entorno da escola. EM Dr. Getúlio Vargas- Sorocaba/SP 2025

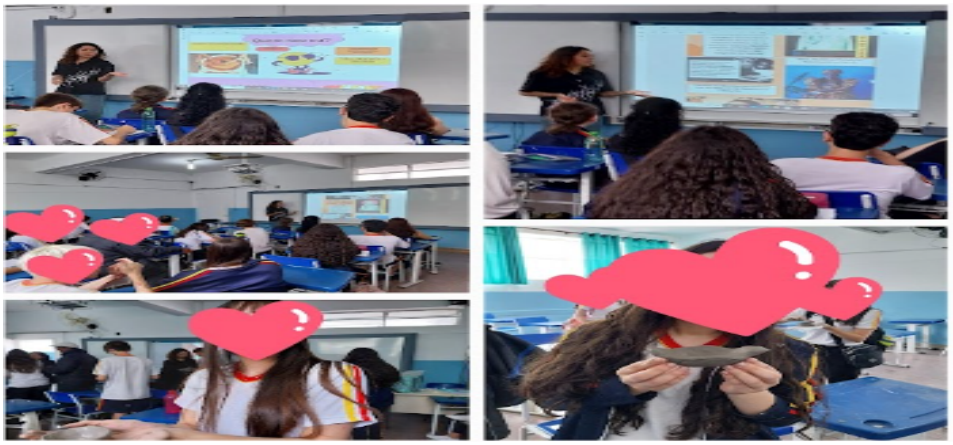
Ao passo em que organizo minha narrativa, em que rememoro as vivências para que posso ressignificá-las enquanto experiências, percebo que construo um processo pedagógico específico. Ao me reconhecer como autora da minha trajetória profissional, elaborei significados às experiências vividas e possibilitou minha formação em transformação ao longo da minha travessia profissional e, também, pessoal.

A partir desse momento, quero destacar os desdobramentos da Pós-graduação na constituição da minha travessia profissional. No decorrer do Mestrado em Educação, fui permeada por leituras e questionamentos que me levaram a repensar toda a trajetória que fiz até o presente momento, identificando os desafios da escrita acadêmica, de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Além do mais, as aulas na pós-graduação ressignificaram minha prática em sala de aula, ao abordar temas inerentes ao Currículo de Geografia, trouxeram um referencial teórico potente no decorrer do ano letivo.

Alcançar excelência nas escritas propostas pelos professores sempre será um desafio, ao abordar o entendimento de Currículo, percebi que outras temáticas se anunciaram, como por exemplo a decolonialidade. Refletir por outras perspectivas não somente ampliou minha visão de mundo, como também atravessou os sentidos já atribuídos em relação ao campo pessoal. Tornar-se uma professora com mais compreensão sobre as relações pedagógicas, com mais engajamento político também, ao se anunciar na escola na reunião pedagógica, por exemplo.

Compartilho uma experiência potente, que ao convidar uma companheira de mestrado, para que pudesse desenvolver uma oficina de cerâmica junto aos alunos do 8º ano, cuja temática era justamente a colonização da América. Foi muito interessante, pois ela não havia ainda trabalhado com adolescentes da escola pública e por outro lado, a turma também não havia tido contato algum com argila.

Foi um movimento muito bonito que se constituiu em sala de aula, a curiosidade dos alunos em saber quem era a professora que daria uma atividade diferente. E com qual material? Eu fiquei com uma certa preocupação por conta da “bagunça” que estaria por vir e aos poucos fui me tranquilizando à medida que percebi o envolvimento e o entusiasmo dos alunos. Por terem a chance de realizar uma atividade fora da caixa, com água e argila. Resgato alguns registros:



Atividade realizada pela mestranda do PPGed-So- UFscar. Outubro/2024

A pesquisa-vida-formação se faz presente nas travessias que realizei e que venho realizando, pois, a integração indissociável entre a investigação acadêmica, a trajetória pessoal e o desenvolvimento profissional se evidenciam na minha narrativa.Essas percepções me chegam pois, ao passo que escrevo, sinto mudanças na pessoa que sou, na prática docente que desenvolvo e principalmente nas lentes que constituem o mundo em que vivo.

TERCEIRA TRAVESSIA

Diálogos entrecruzados, modos de narrar e aprendizagens para a docência em rede de educadores

Nesta travessia, venho propor um diálogo com duas pessoas que fazem parte do NEPEN, que são professores da Educação Básica e doutorandos do PPGed-So, que ao compartilharem suas experiências, oportunizam identificar as convergências e os afastamentos das nossas travessias desde a participação no PIBID até o ingresso na pós-graduação.

Tal intenção se baseia na perspectiva da heterobiografia, em que a formação pode acontecer a partir da história do outro, no qual há possibilidade de contemplar os aspectos individuais quanto os de caráter coletivo, sob a lente ricoueriana. Em que tais feições decorrem de uma hermenêutica prática, dando sentido à vida, a si mesmo e a própria escuta.

Com questionamentos advindos da participação desses professores tanto no PIBID, quanto na pós-graduação, para levar a compreensão de que essas travessias tornam esses lugares como espaço/tempo de pesquisa-vida-formação (Brito e Nakayama, 2023).

E diante desse movimento, surge a indagação acerca dos atravessamentos que a pós-graduação possa vir a fazer em outros/as professores/as da Educação Básica. Como os/as professores/as da Educação Básica se constituem ao ingressar no Mestrado ou Doutorado? Que experiências carregam para a sua trajetória profissional? Fazem travessias assim como eu? Quais os desafios enfrentados pelos professores/as supervisores/as no decorrer da sua participação no PIBID? Quais são as oportunidades e que condições que tem facilitado ou dificultado o ingresso dos/as professores/as da Educação Básica na Pós-graduação? Quais são os conhecimentos profissionais (saberes docentes) identificados no percurso e mobilizados a partir do PIBID e da Pós-Graduação?

Compartilhar um propósito de pesquisa em que externalize a constituição de um sujeito, que ao mesmo tempo se autoriza a narrar sua trajetória de vida e formação por meio de uma abordagem (auto)biográfica comprometida com a mediação do conhecimento de si, estruturada pelas aprendizagens e conhecimentos existenciais, relacionais e reflexivos.

Além de mim, quem mais foi atravessado(a) pelo PIBID?

Tem-se como objetivo organizar uma roda de conversa a partir de um roteiro de perguntas, com a intenção de compreender os conhecimentos profissionais (saberes docentes) que possam vir a ser identificados no percurso e mobilizados a partir do PIBID, sob a lente do professor(a) que atua/ou diretamente com os alunos da Educação Básica. Com a perspectiva de compreender como os espaços-tempo do PIBID e da Pós-graduação integram e compõem o exercício profissional da docência na Educação Básica.

Sob esta perspectiva tenho a intenção de destacar por meio de uma conversa, os elementos constituintes da identidade docente. Permeada na ideia de que a conversa é parte da vida cotidiana, enquanto estudamos, enquanto aprendemos ensinando, sendo um mobilizador do pensamento, pois nos provoca a pensar o não pensado e modificar o rumo da própria pesquisa. (Sampaio, 2018, p.31).

A principal contribuição é a legitimação da conversa não apenas como uma técnica de coleta de dados, e sim como uma metodologia de pesquisa em si (Ribeiro, 2018). Ao provocar a superação da entrevista tradicional, se permite que o fluxo do encontro mobilize o pensamento de formas não previstas. Portanto, ao assumir a conversa como metodologia de pesquisa, tem-se a compreensão de que a investigação não tem objetivos fechados e sim interesses.

Com a estrutura das “rodas de conversa”, tenho a intenção de compreender os saberes docentes mobilizados pelas professoras e pelo professor no PIBID e na pós-graduação, com a finalidade de transformar tais movimentos em um processo de pesquisa rigoroso e sensível, alinhado ao meu percurso de vida-formação.

O roteiro pauta-se nos eixos do método (auto)biográfico proposto por Nóvoa (2014), em que a abordagem biográfica/autobiográfica foi utilizada como um instrumento, simultaneamente, de investigação e um auto instrumento de formação no contexto do Projeto PROSALLUS. Nesta proposta, a abordagem biográfica se sustenta na tripla dimensão da vida (Pessoal, Social/Cultural, Institucional/Profissional) e opera ~~at~~ por meio de cinco eixos de investigação/reflexão centrados na estrutura da vida, nas relações interpessoais (Mapas), nos saberes adquiridos e no percurso formativo. De modo geral, caracterizam-se nos seguintes termos:

Quadro 3: Eixos de investigação/reflexão a partir de Nóvoa (2010)

EIXO	FOCO/INVESTIGA	OBJETIVO
A - Estruturação da vida	A globalidade da vida, englobando a educação, o trabalho e a vida privada.	Propor uma estratégia intencional que busca desvelar a estrutura das relações ao longo da vida, visando à transformação da atitude frente à profissão.
B - Mapas das relações	As pessoas que influenciaram a trajetória do indivíduo ou que desempenharam um papel importante no itinerário intelectual ou na conceção do valor profissional.	Tratar de saber se essas pessoas acompanham todo o percurso da vida ou intervêm apenas em momentos isolados.
C - Saberes e meios sociais	Os saberes adquiridos. Questiona se os indivíduos simbolizam os saberes de contextos sociais, de universos simbólicos (ligados ao folclore, etnia, religião etc.) e/ou se exploram meios físicos e sociais que desempenham um papel formador.	Identificar que espaços de vida e/ou que temas da reflexão estão a representar a aquisição de saberes.
D - Percurso escolar e/ou educativo/formativo	O percurso de socialização ente educação escolar e educação não formal.	Saber se o percurso escolar imprime uma certa orientação à vida, quais são os objetivos educativos e profissionais (família, grupo de jovens, experiências de vida, etc.) e qual a relação entre a educação escolar e a educação não formal.
E - Formação e dinâmica do grupo (eixo adicional de reflexão)	O modo do percurso escolar.	Conhecer se o percurso escolar acompanha a lógica de formação ou se é apenas uma sequência de aquisições; Investigar as origens sociais, culturais e institucionais dos saberes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante desta perspectiva, por meio de uma roda de diálogos sobre o PIBID e a Pós-Graduação na trajetória profissional dos professores da Educação Básica, há de se considerar que neste trabalho se busca saber se a atuação no PIBID e na Pós-Graduação traz efeitos na formação em curso do professor da Educação Básica e se o motiva a ingressar na Pós-graduação, com ênfase: a) prática docente em sala de aula e definição de estratégias; b) relação com os alunos da Educação Básica; c) planejamento das atividades junto aos bolsistas; d) indissociabilidade ensino pesquisa extensão.

Pensar em um esboço/pauta de questões para diálogo significa assumir um roteiro, tendo em perspectiva levantar informações, cabendo destacar que as

temáticas e apontamentos abaixo traduzem a síntese do roteiro pensado para a roda de conversa que integra a presente pesquisa:

1) **Sobre sua participação e interface com o programa PIBID:**
    - ✔️ sua perspectiva e percepção sobre o programa público (nas esferas do subprojeto, reuniões com os bolsistas e coordenador de área, eventos institucionais e forPIBID)
    - ✔️ sua perspectiva em relação ao aluno que participa do PIBID
    - ✔️ sua motivação para participar do programa
    - ✔️ parceria universidade-escola
    - ✔️ vivências marcantes
    - ✔️ aprendizagens
    - ✔️ dificuldades
2) **Sobre sua atuação profissional**
    - ✔️ repercussões no seu trabalho enquanto formador (prática docente em sala de aula e definição de estratégias; relação com os alunos; planejamento das aulas frente à participação dos bolsistas no decorrer do projeto
    - ✔️ repercussões na cultura institucional (dinâmica de organização escolar)
    - ✔️ repercussões no seu processo de aprendizagem profissional docente
    - ✔️ repercussões no cumprimento dos três pilares da universidade: ensino pesquisa extensão
    - ✔️ repercussão na sua produção científica e participação em eventos: produção referente a participação no programa
3) **Outras reflexões:**
    - ✔️ Se um colega seu, formador de professores, dissesse a você que irá participar do programa, quais considerações você faria?
    - ✔️ Quais possíveis contribuições o PIBID teve para que o professor/a da Educação Básica ingressasse na Pós-graduação?

Para o tratamento de dados e análise será considerada a proposição de Souza (2014) enquanto análise compreensiva-interpretativa, sendo importante destacar que o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil com vistas à obtenção do Termo de consentimento.

A seguir apresenta-se uma síntese do movimento de análise

compreensiva-interpretativa, proposto por Souza (2014).

1. **Definir o foco compreensivo da análise (delimitar o que se pretende compreender nas narrativas):** a análise compreensiva-interpretativa parte do princípio de que o objetivo não é apenas descrever dados, mas compreender sentidos produzidos nas narrativas e experiências dos sujeitos.
    - O foco está na produção de sentidos, e não na simples categorização temática.
    - Busca-se compreender as experiências em sua dimensão subjetiva, social e histórica.
    - O pesquisador assume postura interpretativa, considerando que o sentido é construído na relação entre narrador, narrativa e pesquisador.
2. **Realizar uma leitura global do material narrativo (aproximação sem a preocupação de categorizar ou recortar**): antes de fragmentar o material, o pesquisador deve realizar uma leitura compreensiva do conjunto:
    - Ler integralmente entrevistas, narrativas autobiográficas ou memoriais.
    - Captar o sentido global da história.
    - Identificar a lógica interna da narrativa: temporalidade, eventos marcantes, inflexões.
3. **Identificar unidades de sentido (relevância para compreender a experiência narrada):** após a leitura global, inicia-se a etapa de recorte interpretativo que vão resultar em unidades que não são apenas temáticas, mas núcleos de sentido que revelam processos vividos e significados atribuídos, para isso é necessário:
    - Selecionar trechos significativos.
    - Identificar temas recorrentes.
    - Destacar episódios marcantes ou estruturantes da trajetória narrada. Localizar tensões, mudanças, rupturas e permanências.
4. **Construir eixos interpretativos:** com base nas unidades de sentido, o pesquisador organiza eixos interpretativos.

    Esses eixos:
    - articulam diferentes trechos da narrativa;
    - revelam dimensões da experiência (formação, identidade, trabalho, relações etc.);
    - permitem compreender processos e não apenas fatos.

Os eixos emergem do diálogo entre:

- material empírico;
- referencial teórico;
- olhar interpretativo do pesquisador.

5. **Interpretar as narrativas em profundidade:** a análise compreensiva-interpretativa implica interpretação contextualizada. O sentido é construído na interação entre narrativa e interpretação.

   O pesquisador:

   - relaciona narrativa e contexto social, institucional e histórico;
   - considera a dimensão biográfica e formativa;
   - identifica sentidos atribuídos pelo sujeito às suas experiências;
   - analisa como o narrador constrói sua identidade e trajetória.

   A interpretação envolve um movimento hermenêutico:

   - compreender o dito;
   - interpretar o implícito;
   - relacionar experiência individual e dimensões coletivas.

6. **Articular singularidade e contexto:** um passo central é articular a experiência singular do sujeito; os contextos institucionais e sociais; os processos formativos e profissionais. A análise busca compreender como a trajetória individual se constitui em diálogo com:

   - políticas;
   - instituições;
   - relações sociais;
   - tempos históricos.

7. **Produzir uma síntese interpretativa:** a etapa final consiste na escrita interpretativa, não se tratando de apenas apresentar categorias, mas de narrar compreensões produzidas pela análise, a partir de:

   - uma síntese que integre eixos de análise;
   - da articulação entre empiria e teoria;
   - da explicitação de compreensões construídas;
   - do evidenciar processos formativos e identitários.

A partir do movimento de análise, considerando a participação e a transcrição na roda de conversa realizada intencionalmente enquanto estratégia metodológica

desta pesquisa, emergiram sete unidades temáticas/unidades de sentido, a saber:

1. Centralidade da escola pública nas trajetórias docentes.
2. Dimensão existencial e formadora da escola.
3. Interface escola–PIBID–pós-graduação como espaço de saber.
4. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.
5. Formação docente como processo relacional e colaborativo.
6. Profissionalidade orientada pelo compromisso com a escola.
7. Continuidade do vínculo com a escola ao longo da trajetória.

Essas unidades temáticas organizam os sentidos produzidos na roda de conversa e configuram o núcleo estruturante das narrativas analisadas, evidenciando a escola como eixo articulador das experiências formativas, profissionais e identitárias dos participantes.

A conversa com a professora Juliana Vieira e com o professor Gustavo Rodrigues, juntamente com a Professora Bárbara, em que propomos um diálogo acerca dos desdobramentos do PIBID e da Pós-graduação em nossas trajetórias profissional e pessoal, consideramos que ao pensar na constituição da identidade docente, é necessário refletir sobre o que a escola tem feito conosco, pois é o nosso lugar de partida, de diálogo, de encontro e de motivação.

Quando proponho um diálogo com pessoas que acreditam na escola de Educação Básica e principalmente a escola pública, me permito entender a potência de se pesquisar o dia a dia da escola, para que eu possa aprender no movimento deste processo. E é a oportunidade de me colocar disponível à Escuta Sensível, ao pensar e também partilhar com o outro o que nos habita, viabilizando dessa forma não somente uma possibilidade de investigação e, também, a condição de transformar-me no próprio ato de investigar (Sampaio, 2018).

Nós três somos professores (as) da Educação Básica e cada uma/um teve e tem experiência no PIBID. O professor Gustavo Rodrigues foi supervisor do PIBID e já se encontrava na Pós-graduação, cursando o Mestrado em Educação. A professora Juliana Vieira, doutoranda em Educação, foi convidada a integrar o PIBID, em virtude da sua articulação com o registro, escrita e organização e inventário de relíquias, inerentes à perspectiva do (auto)biográfico do processo de formação de professores. E eu, supervisora do subprojeto de Geografia desde o ano de 2014, que por meio do PIBID, ingresso à Pós-graduação, no curso de Mestrado em Educação.

Ao refletir sobre o que é a escola para nós, Professora Juliana considera a escola como um espaço vital para o seu amadurecimento existencial e para a construção de sua própria humanidade, pois esse lugar promove o desenvolvimento pessoal por meio da convivência com a alteridade. Ressalta que mesmo dando continuidade a sua carreira acadêmica no ensino superior, deseja manter um vínculo com a Educação Básica, pautada na ideia de que a prática docente e a pesquisa só fazem sentido se houver uma conexão real entre si. Assim, para a Professora Juliana a Educação é o pilar central que sustenta sua identidade e propósito de vida.

Professor Gustavo destaca que após 15 anos de dedicação diária ao cotidiano escolar, enfrenta o desafio de atuar fora da escola, pois é supervisor de ensino e passou a refletir acerca da perda da sua rotina e o impacto emocional de não estar mais naquele lugar que considera um motor de transformação social. Mesmo distante, reforça que sua função atual ainda existe em razão da existência da escola, que atualmente busca uma nova identidade para garantir a permanência desse vínculo. E deseja contribuir de modo significativo para a instituição que estruturou sua própria trajetória de vida.

Chego ao pensamento de que a escola foi e continua sendo o lugar que transformou minha trajetória de vida, pois sempre estudei em escola pública até a graduação. Foi a oportunidade de mudar o percurso da minha vida, principalmente na esfera pessoal, melhorar minha condição de vida. Compreendo que o ambiente escolar é um território de (re)existência e de dignidade, no qual o apoio mútuo entre nós professores(as) fortalece o enfrentamento de desafios cotidianos. Onde me reconheço como pessoa, me vejo nos alunos que tenho, enfim quero encerrar meu percurso profissional neste espaço que viabilizou minha transformação profissional. Se hoje estou na pós-graduação devo à escola pública.

A Professora Bárbara fecha esse primeiro momento com apontamentos valiosos acerca do papel fundamental da Educação, considerando como uma ferramenta essencial para a justiça social e a emancipação individual. Argumentando que a escola deve ir para além do ensino formal, que deve funcionar como um espaço de acolhimento, sonhos e ampliação do repertório cultural. Tal perspectiva foi influenciada por uma herança familiar, em especial pela luta de sua mãe, Dona Benedita, para garantir o acesso aos estudos, pois falava “filha, estudar muda nossa vida”. Assim, a escola representa um lugar capaz de transformar trajetórias de vida e oferecer verdadeiras oportunidades de escolha. O empenho em

buscar um ensino de qualidade para seus próprios filhos é uma continuidade desse legado de resistência e valorização do saber.

Fica evidente a potência da escola na vida, nas escolhas que se faz seja no campo profissional e/ ou pessoal. Sampaio define muito bem tal potencialidade, destacando que “professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras que habitam o dia a dia da escola e trabalham com educação e com investigação educativa conhecem a potência do mínimo, do menor, mas carrega consigo a força da grama que brota em meio às coisas”. O PIBID só se realiza, a pesquisa só acontece quando vivenciamos a escola, de modo outro, seja em qualquer atuação.

Ao falarmos a respeito da interface escola, Pós-graduação e PIBID, é importante compreender como esses elementos fomentam um conceito e acaba por nos levar a pensar sobre a docência de formas outras, e principalmente como nos atravessam!

A professora Juliana aponta que descobriu o que é o PIBID durante o seu mestrado na Unicamp, entre uma conversa e outra com os colegas que relataram a respeito do Programa. Embora tenha experiência recebendo estagiários, destaca que este programa se diferencia por estabelecer um vínculo profundo entre a universidade e a escola. Que a presença de um supervisor e a continuidade do projeto possibilita uma colaboração real, superando o modelo de ensino meramente burocrático ou impositivo. Pontua que essa dinâmica promove uma integração entre a formação inicial e continuada, pautada no conceito de fazer junto e na escuta mútua entre os participantes. Desse modo exalta a potência do trabalho coletivo enquanto ferramenta essencial para a transformação das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Ao refletir sobre a integração entre escola pública, a pós-graduação e o programa PIBID, o professor Gustavo relata que sua participação no projeto, inicialmente como pesquisador, transformou sua visão sobre a formação docente ao priorizar o trabalho colaborativo em vez do isolamento pedagógico. Diferentemente do estágio obrigatório tradicional, o PIBID se apresenta como um espaço de horizontalidade, em que as hierarquias escolares são rompidas em detrimento da valorização da experiência do professor em sala de aula e do olhar dos iniciantes. Ao longo do tempo da sua participação, enquanto supervisor, Gustavo destaca que superou as fragilidades advindas de sua prática anterior, viabilizando um desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo. Isso pode ser observado em

sua fala: *Foi um momento marcante ali, porque a gente tá muito acostumado na escola com as hierarquias que a escola possui. Ela é um espaço muito hierárquico e a gente tá acostumado a ouvir a hierarquia, a se estabelecer na hierarquia e o PIBID traz esse movimento. Primeiro ele desloca essa hierarquia.*

Quando me coloco a pensar sobre o PIBID e a Pós-graduação e nos desdobramentos desta interface, percebo as mudanças que foram provocadas não somente na minha prática docente, como também nas relações pedagógicas que se produzem na escola. São desdobramentos que se traduzem na superação do isolamento docente, pois na escola se formam as ilhas pedagógicas, cada professor no seu canto e o PIBID converge para um trabalho coletivo e interdisciplinar dentro do espaço escolar, pois ao juntar os subprojetos foi possível escrever um artigo sobre o planejamento das atividades juntamente com as professoras de Ciências, Língua Portuguesa e Pedagogia, promovendo um compartilhamento de saberes entre diferentes áreas.

Dito isso, a me ver no papel de professora formadora, compreendo que a Educação não acontece de forma solitária e sim por meio da união de propósitos. Penso que a escola ideal vibra quando todos os envolvidos buscam, coletivamente, o potencial transformador do ensino na vida das pessoas.

Com esses diálogos, reafirmo o papel da escola como um ponto de partida para a constituição da identidade docente, sendo um espaço vital para o amadurecimento existencial e para a construção da própria humanidade, em que a pesquisa só faz sentido se estiver conectada à prática. O PIBID neste cenário se diferencia por estabelecer um vínculo profundo entre a universidade e a escola propiciando o “fazer junto” e o trabalho colaborativo.

Atuar no PIBID e na Pós-graduação gera efeitos significativos na prática docente, no planejamento coletivo e na percepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aqui compreendo que que foi possível (re)significar toda a trajetória profissional que possuía, reconhecendo a importância do meu trabalho em sala de aula, tornando-me visível e ecoando minha fala. Com esses desdobramentos espero que outras professoras e professores da Educação Básica se motivem a compartilhar suas vivências e que se tornem pesquisadoras e pesquisadores da própria formação.

Cabe, ainda destacar, considerando os eixos propostos por Nóvoa (2010), as narrativas apresentadas na roda de conversa, evidenciam a escola pública como

elemento estruturante das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos. A escola aparece como lugar de origem das escolhas profissionais, como referência ética e como fundamento do compromisso com a docência. Trata-se de uma presença que antecede a formação acadêmica e orienta o percurso formativo e profissional ao longo do tempo.

Essa centralidade permite compreender a escola como matriz biográfica da profissionalidade, no sentido atribuído por António Nóvoa à formação docente enquanto processo enraizado nas histórias de vida e nas experiências vividas. A profissão docente emerge, nas narrativas, como continuidade de uma relação anterior com a escola, configurando um vínculo que estrutura identidades, escolhas e modos de atuação.

No que se refere a docência como experiência existencial e processo de constituição identitária, os participantes, por sua vez, atribuem à escola um sentido existencial, associando-a ao desenvolvimento humano, à construção de si e ao reconhecimento como pessoa e profissional. A docência é narrada como prática que se constitui no encontro com o outro e como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa dimensão existencial dialoga com Nóvoa (2010) ao afirmar que a identidade docente se constrói na intersecção entre vida pessoal e profissão. A escola aparece como espaço de produção de sentido, no qual se articulam biografia, experiência e atuação profissional.

A formação docente como processo contínuo de desenvolvimento profissional e reflexividade e as narrativas apresentam a formação como percurso contínuo que articula: escolarização básica; exercício da docência; participação no PIBID; inserção na pós-graduação; atuação em diferentes funções educacionais. Esse percurso é narrado como processo integrado e não fragmentado, evidenciando uma concepção de formação como continuum experiencial.

Tal compreensão converge com a perspectiva de Nóvoa (2010) de formação ao longo da vida e de desenvolvimento profissional como processo reflexivo e contínuo. A formação docente é apresentada como movimento permanente de revisão da prática e de reconfiguração das posições profissionais.

A escola–PIBID–pós-graduação como espaço de produção de saberes profissionais é evidenciada a partir da compreensão de que é uma possibilidade a produção de saberes docentes na interface entre escola, formação inicial e

pós-graduação.

A análise das narrativas apresentadas na roda de conversa, trazem uma articulação que é narrada como responsável pela construção de conhecimentos sobre a prática, assim como pela ressignificação da docência. O PIBID aparece como dispositivo que: fortalece a relação escola–universidade; promove colaboração entre sujeitos em diferentes estágios formativos; legitima a experiência docente como fonte de conhecimento; articula formação inicial e continuada.

Essa configuração aproxima-se da defesa de Nóvoa (2010) acerca de dispositivos formativos centrados na articulação de um entrelugar que integre a escola e as comunidades profissionais.

As falas explicitam a compreensão de que ensino, pesquisa e extensão constituem dimensões indissociáveis da atuação docente, quando se coloca o PIBID em diálogo. Essa indissociabilidade é apresentada como princípio organizador das práticas e das escolhas profissionais daqueles e daquelas que vivenciam o programa.

Os participantes afirmam que passaram a compreender que um não separar dessas dimensões em suas práticas, reconhecendo a produção de conhecimento a partir da experiência docente e a formação como processo que integra investigação, ensino e atuação na escola. Nesse sentido, Nóvoa (2010) compreende que a profissão docente é uma profissão de conhecimento, na qual professores produzem saberes a partir de suas práticas e em diálogo com a universidade.

A análise das narrativas apresentadas na roda de conversa evidenciou, ainda, formação docente como construção relacional e comunitária enquanto processo que se constitui nas relações estabelecidas entre: professores; licenciandos; pós-graduandos; universidade; comunidade escolar.

Destaca-se a valorização da colaboração, do vínculo e do trabalho coletivo, especialmente no âmbito do PIBID e das relações entre escola e universidade. Essa dimensão relacional aproxima-se da concepção de Nóvoa (2010), a partir de suas reflexões acerca das comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais a formação se constrói na partilha de experiências e na reflexão coletiva.

Mesmo quando os sujeitos ocupam funções fora do espaço físico da escola, o vínculo com ela permanece como referência central, sendo possível identificar uma continuidade simbólica e profissional do vínculo com a escola. A atuação na pós-graduação, supervisão (PIBID) ou formação de professores é narrada como

continuidade da atuação na escola.

Essa permanência evidencia uma concepção ampliada de escola, compreendida como rede de práticas e espaços formativos, em que a profissionalidade docente se constitui, assim, em relação contínua com a escola, independentemente da função exercida (Nóvoa, 2010).

Em síntese, as unidades temáticas que anunciam eixos teóricos estruturantes que emergem do material analisado, indicam que:

- a escola constitui a matriz biográfica e profissional dos sujeitos;
- a docência é concebida como experiência existencial e relacional;
- a formação docente se configura como processo contínuo;
- a interface escola–PIBID–pós-graduação produz saberes profissionais;
- a indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão organiza a profissionalidade;
- a formação ocorre em comunidades colaborativas;
- o vínculo com a escola permanece ao longo da trajetória.

À luz de Nóvoa (2010), essas unidades temáticas permitem compreender a profissionalidade docente como construção histórica, relacional e experiencial, constituída na articulação entre trajetórias de vida, contextos institucionais e processos formativos.

Segue um quadro síntese do movimento de análise:

Quadro 4: Unidades temáticas, sentidos produzidos e as evidências nas narrativas apresentadas na roda de conversa

Unidade temática	Sentidos produzidos	Indicativos recorrentes nas narrativas apresentadas na roda de conversa
1. A escola como matriz biográfica da profissionalidade docente	A escola pública estrutura trajetórias pessoais e profissionais e orienta escolhas formativas e profissionais	- escolha pela docência vinculada à experiência na escola pública - escola como origem das oportunidades de vida - compromisso profissional ancorado na trajetória escolar
2. Dimensão existencial da docência e da escola	A escola é significada como espaço de desenvolvimento humano, existencial e identitário	- escola como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional - referência à escola como lugar de humanidade, existência e reconhecimento - vínculo afetivo e simbólico com a escola
3. Formação docente como continuum experiencial	A formação é narrada como processo contínuo que integra vida, docência e pós-graduação	- articulação entre escola, docência e pós-graduação - formação como processo ao longo da vida - revisão constante das práticas e escolhas
4. Interface escola–PIBID–pós-graduação como espaço de produção de saberes	Produção de conhecimento docente na relação entre escola, universidade e programas formativos	- PIBID como espaço de aprendizagem e reflexão - pós-graduação como desdobramento da prática docente - produção de conhecimentos a partir da experiência na escola

Unidade temática	Sentidos produzidos	Indicativos recorrentes nas narrativas apresentadas na roda de conversa
5. Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão	Ensino, pesquisa e extensão aparecem como dimensões integradas da atuação docente	- referência explícita à indissociabilidade - prática docente articulada à investigação e à extensão - compreensão da escola e universidade como espaços interligados
6. Formação como processo relacional e colaborativo	Formação construída na relação entre professores, licenciandos e universidade	- incentivo e apoio entre colegas - colaboração entre professores e bolsistas - valorização do vínculo nas experiências formativas
7. Continuidade do vínculo com a escola	A escola permanece como referência mesmo fora do espaço físico escolar	- permanência simbólica na escola - atuação em outros espaços em função da escola - busca por manter vínculo com a escola pública
8. Profissionalidade orientada pelo compromisso com a escola pública	A atuação profissional é orientada por compromisso ético e político com a escola	- defesa da escola pública - reconhecimento da escola como espaço de justiça social - compreensão da docência como compromisso com a escola

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A interpretação das narrativas produzidas na roda de conversa evidencia a docência como processo de constituição contínua, experiencial e relacional, cuja compreensão se fortalece quando articulada às contribuições de Nóvoa (2010) sobre formação docente, profissionalidade e identidade profissional. A análise permite situar as unidades temáticas emergentes em diálogo com a perspectiva do autor, para quem a formação de professores se constrói na intersecção entre trajetórias de vida, contextos institucionais e experiências profissionais.

Nesse sentido, a centralidade atribuída pelos participantes à escola pública como elemento estruturante de suas trajetórias permite compreender a docência como profissão que se constitui biograficamente. As narrativas indicam que a escolha pela docência e a permanência no campo educacional se vinculam às experiências vividas na escola, compreendida como espaço de transformação pessoal e social. Tal compreensão aproxima-se da concepção de Nóvoa (2010) segundo a qual a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos formais, mas se enraíza nas histórias de vida e nas experiências escolares que antecedem e acompanham o exercício da profissão. A escola emerge, assim, como matriz biográfica da profissionalidade docente, orientando valores, escolhas e modos de atuação.

A dimensão existencial atribuída à escola e à docência reforça essa perspectiva. Os sujeitos narram a escola como espaço de desenvolvimento humano, reconhecimento e constituição identitária, evidenciando a indissociabilidade entre

vida pessoal e profissão. Para Nóvoa (2010), a identidade docente se constrói no entrelaçamento entre dimensões pessoais e profissionais, sendo resultado de processos de socialização, experiências vividas e reflexões sobre a prática. As falas analisadas revelam que a docência é significada como experiência que ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como prática que envolve modos de ser, de relacionar-se e de compreender o mundo.

As narrativas também evidenciam a formação docente como processo relacional e colaborativo. A aprendizagem profissional é descrita como resultante das interações estabelecidas entre professores, licenciandos, universidade e escola. A valorização do trabalho coletivo, do diálogo e do apoio entre pares aproxima-se da defesa de Nóvoa (2010) de comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais a formação se realiza na partilha de experiências e na reflexão conjunta sobre a prática. A docência é apresentada como atividade que se constrói em rede, no interior de relações que possibilitam a circulação de saberes e a construção coletiva da profissionalidade.

Por fim, a continuidade do vínculo com a escola ao longo das trajetórias profissionais evidencia uma concepção ampliada de atuação docente. Mesmo quando os sujeitos ocupam funções fora da sala de aula, a escola permanece como referência simbólica e profissional. Essa permanência indica que a profissionalidade docente se constrói em relação contínua com a escola, compreendida como espaço de referência para a produção de saberes e para o exercício da profissão. Tal compreensão reforça a ideia, presente em Nóvoa (2010), de que a formação docente se realiza em contextos de prática e em comunidades profissionais que mantêm a escola no centro dos processos formativos.

Desse modo, a articulação entre o que emergiu nos movimentos de análise e as contribuições de Nóvoa (2010) permite compreender a docência como processo de constituição contínua, relacional e experiencial. As unidades temáticas emergentes evidenciam que a profissionalidade docente se constrói na intersecção entre trajetórias de vida, experiências escolares, relações profissionais e dispositivos formativos, reafirmando a centralidade da escola e da experiência na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, colocando o PIBID como espaço fecundo para compor essas articulações.

QUARTA TRAVESSIA, ATRAVESSAMENTOS EM CURSO OU TRAVESSIAS EM PERSPECTIVA

Nesta última etapa, pretendo destacar as marcas tecidas ao longo das travessias da/na/com a minha pesquisa. Não com a intenção de dar um fim, pois a formação nunca acaba, a pesquisa em Educação é permanente e não se esgota, muito pelo contrário, a partir das contribuições que emergem dos das pesquisas exploratórias , da escuta sensível e da/na interação com o outro, as trajetórias se revelam.

Ao reler minhas escritas ao longo deste percurso, consigo identificar que ocorreu uma melhora, por mais que seja pouca, percebi que escrevo com mais maturidade. Gostaria de ter produzido muito mais, me desafiado mais ainda, por conta das circunstâncias de trabalho e de demandas da vida fora da escola, alguns aspectos se perdem, como por exemplo, a expectativa de ampliar e aprofundar as leituras, registrar os apontamentos que vem quando se está em aula ou até mesmo ao pesquisar o contexto pesquisado.

Hoje avancei um pouco mais num exercício em que pude rememorar toda a trajetória que ainda está em curso no Mestrado. Percebo que há muitos desafios pela frente, porém considero que são aprendizados que vão me constituir enquanto sujeito. Não posso deixar de registrar que todo o processo de leitura dos textos e escrita das minhas aparentes divagações, foram significativas para a constituição dessa pesquisa. Dar escuta à minha voz e aos meus ecos, ressignificar minha pessoa por meio das vivências que tive no decorrer da minha trajetória profissional, foram preponderantes para a pessoa que sou hoje. Tomar consciência desse arcabouço e me encorajar para me anunciar é um desafio, que mesmo sendo árduo é/foi prazeroso.

As impressões que carrego são permeadas pelo movimento de ser uma mulher constituída de memória, vivências, experiências formadoras que me movem para compartilhar as etapas de uma formação profissional docente que não se afasta da pessoa que é mãe, avó e amiga.

Aqui passo a entender a contribuição advinda dos espaços/tempos coletivos de formação docente, entre docentes e com licenciandos, resultante do PIBID, que por sua vez se configuram numa estrutura horizontalizada e solidária dos

conhecimentos, muito próxima da perspectiva (auto)biográfica em que permite uma experiência formadora e de autorização à autoria. Narrar minha prática docente, esta imbricada na minha história de vida, visto que passo a refletir acerca das experiências que se constituem ao longo da formação de futuros professores.

Diante deste contexto, também assumo minha incompletude do saber, tal lacuna me move a pensar no modo como a partilha e circulação dos diversos conhecimentos existentes no mundo podem colaborar com os fazeres e saberes docentes.

Nesse sentido, cabe retomar os contornos dessa pesquisa, visto a importância de tecer considerações que anunciem as travessias realizadas, aqueles que estão em curso e, ainda, as que se perspectivam. A problemática que orientou a investigação foi: **Quais são e como se configuram as contribuições do PIBID para a formação docente continuada, na relação com a compreensão e (re)significação da prática docente, considerando a visibilização acadêmica de professoras/es supervisoras/es da Educação Básica, e em que medida essas experiências motivam e influenciam a decisão de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, bem como as mudanças profissionais decorrentes dessa participação?**

Tendo-a como eixo centralizador da pesquisa, apresentou-se como objetivo geral, o compromisso de compreender como se configuram as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professoras/es supervisoras/es da Educação Básica, considerando a relação entre visibilização acadêmica, (re)significação da prática docente e motivações para o ingresso na pós-graduação stricto sensu, bem como as mudanças profissionais decorrentes dessa participação.

Visando a concretude desse compromisso, buscou-se cumprir os seguintes **objetivos específicos**: 1) Mapear e analisar as produções acadêmicas que abordam o/a professor/a supervisor/a do PIBID, identificando como a temática tem sido tratada no âmbito acadêmico. 2) Sistematizar e analisar as produções acadêmicas da pesquisadora em articulação com sua trajetória como professora supervisora do PIBID e ingressante na pós-graduação stricto sensu, evidenciando processos de visibilização acadêmica, (re)significação da prática docente e desenvolvimento profissional. 3) Compreender, por meio de roda de conversa com um professor e uma professora da Educação Básica, que cursam doutorado em Educação e participaram do PIBID, para conhecer as influências do programa em

suas trajetórias formativas e as mudanças profissionais decorrentes dessa experiência.

Na primeira travessia, por meio do mapeamento exploratório, foi possível identificar um arcabouço de pesquisas que enfocam a formação docente inicial permeada pelo PIBID, o que de certa forma evidencia a necessidade de um debate a respeito da formação docente em todas as etapas, principalmente em curso. Em que os professores da Educação Básica são mero receptores de cursos obrigatórios de formação online oferecidos pelo sistema de ensino a que pertencem.

Ao concluir o mapeamento exploratório, é possível identificar a relevância do PIBID na formação docente, sendo uma possibilidade de conectar as experiências dos professores supervisores à formação inicial dos bolsistas. Em que os professores supervisores se configuram como agentes não somente da formação dos licenciados, como também da própria formação.

Ainda em curso, destaca-se uma lacuna a respeito do ingresso de professores da Educação Básica na Pós-graduação, como também os possíveis desafios para que os mesmos possam continuar estudando.

Na segunda travessia, descrevo minha trajetória profissional, bem como minha participação no PIBID. Além da importância de se inventariar os escritos para que se pudesse analisar o amadurecimento da produção acadêmica ao longo da minha participação no mestrado.

A terceira travessia se desenvolveu com a intenção de retratar minha trajetória no mestrado, como as disciplinas foram relevantes para a minha prática docente e também para a minha vida pessoal.

Destaco alguns elementos que foram se anunciando ao longo da nossa conversa, entre eles a intervenção do Pibid na relação entre teoria e prática docente.

O Pibid ao promover uma integração indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, tender a superar o distanciamento tradicional entre o espaço de formação acadêmica do espaço da ação nas escolas. Em que o licenciando vivencia o cotidiano escolar sob a condição de pesquisador da própria prática, entrelaçando os processos acadêmicos com a realidade da sala de aula.

Mediante este contexto, se estabelece uma relação horizontal entre o professor supervisor(que já se encontra na escola) e os bolsistas. Em que se põe a troca de experiências na organização das atividades, na tomada de decisões e reestrutura não somente a prática docente do supervisor, como também reorganiza a escola de modo colaborativo. Assim, se coloca também o fim do isolamento docente, em que o professor quase sempre atua de forma individual e dentro do seu espaço, que é a sala de aula.

O Pibid nos permite repensar acerca do conceito de formação unilateral (da universidade para a escola), em que a dimensão coformativa se estabelece. Na qual tanto o pibidiano quanto o professor experiente aprendem na relação pedagógica. A presença dos pibidianos na sala de aula de certa maneira faz com que o professor supervisor repense acerca da sua prática pedagógica. Um exemplo disso, é a fala do Professor Gustavo Rodrigues que menciona uma experiência ocorrida durante uma aula prática de Artes, em que uma pibidiana o leva a perceber que estava cerceando o movimento criativo de um aluno por conta de um planejamento pautado ainda no controle hierárquico. O que motivou o professor a reavaliar toda a sua prática e postura mediante ao aluno.

Na conversa fica evidente que o programa transforma a prática docente em um exercício de investigação contínua, em que a teoria não é algo a ser aplicado e sim um instrumento para compreender, colaborar e transformar a realidade escolar de forma coletiva.

Outro destaque refere-se a aproximação da conversa sobre o Pibid e o Projeto Prosalus, que apesar de ser uma experiência voltada para profissionais da saúde em Portugal, os dois se conectam pelos seguintes pontos analisados:

1- Metodologia narrativa e (auto)biográfica. O Prosalus utilizou histórias de vida para que os sujeitos fossem, simultaneamente atores e investigadores de seus próprios processos de formação. Na conversa sobre o Pibid, tal abordagem é citada como fundamental. A Professora Juliana Vieira menciona que as reflexões profundas geradas pela interface entre escola e Pibid remetem “às narrativas que fizemos na disciplina” e que sua prática docente é hoje indissociável das histórias de vida e do viés biográfico.

2- Superação do distanciamento entre teoria e prática. Sob a ótica de Nóvoa, tal distanciamento deve ser superado, pois a formação tem que passar pela experiência vivida pelo sujeito. O Pibid reforça essa perspectiva ao levar o licenciando para dentro da escola, para pesquisar e produzir conhecimento a partir da prática. O professor Gustavo Rodrigues destaca que o Pibid “dá conta de entrelaçar” os processos acadêmicos de pesquisa com a atuação docente real.

Quando analiso todas as travessias que fiz, as aprendizagens se fizeram tanto no âmbito profissional quanto no profissional. O PIBID me motivou a pesquisar acerca da minha própria formação, tenho consciência de que é um tema complexo e que não se esgota, pois a cada subprojeto tem-se outras realidades se tecendo. Seja na escola, na universidade e com as pessoas envolvidas também.

Me considero uma professora com mais autonomia, com experiência e com certeza mobilizada a tornar possível uma educação pautada na justiça social, com a importância de se estabelecer um ensino colaborativo, elementos estes que estão presentes no PIBID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Clédna Kalyne Medeiros Dantas. **Cartografia de si: processo formativo no PIBID Geografia em perspectivas plurais.** 2019. Dissertação de Mestrado. UFRN, Mossoró,RN ,2019.

BOLÍVAR, Antonio. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos.** In: PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica – TOMO. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109.

BRAGANÇA. I. F. de S. (2011). **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Educação, 34 (2). Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br

CASALI, Alípio. **O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-43.

CAVALCANTI, Lana de Souza. In: CASTELLAR,S. (Org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.p.66-71.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes.** 2019. Tese de Doutorado. UFSCAR, São Carlos,SP, 2019.

D'Assunção Barros,J. (2012). **Tempo e narrativa em Paul Ricouer: Considerações sobre o círculo hermenêutico**. Fênix - Revista De História E Estudos Culturais 9(1) . 1-27

DA SILVA SOUSA,M.G. & de OLIVEIRA CABRAL,C.L. (2015). **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Horizontes,33(2).

Diálogos das Profªs. Drªs. Bárbara Sicardi Aygadoux, Daniela Auad e do Prof. Dr. Marcelo Furlin na disciplina "Ricouer e Outros" 1º semestre de 2025. UFscar-So.

FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária.** 2016. Tese de Doutorado- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores.** @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.2. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista educação/pdf/volume2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 06/03/2023.

LAUXEN, Roberto Roque. **Os cem anos de nascimento de Paul Ricoeur: uma biografia intelectual.**Revista Páginas de Filosofia,v.7, n.1,p.1-25, 2015.Disponível

em: https: //www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/view/5626. DOI:https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v7n1p1-25,2015.

MACALOS, Carolina Lacerda. **A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de geografia.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, RS.2022.

MARCONDES, L. G. R. (2022). **Narrativas (auto)biográficas e a formação matemática de pedagogos no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: diálogos entrecruzados e pesquisa formação** [Dissertação de Mestrado]. UFSCAR, Sorocaba,SP.2022

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa,2002.

PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e desafios da formação docente em geografia: uma análise da formação no PIBID/UEPB.** 2019. Dissertação (Mestrado em formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2019.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. **Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação**. Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica, *[S. l.]*, v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/4065. Acesso em: 16 nov. 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas,SP. Editora da UNICAMP,2007.

SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. **Leitura e produção do conhecimento e a potencialidade heurística das narrativas educativas**. In: NUNES, C. M. F.; ARAUJO,R. M. B. de. (orgs.) Narrativas de Professores em Formação: O Significado de ser Pedagogo. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SUÁREZ, D. **A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes.** In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T.(org.). Narrativas de formação e saberes biográficos. São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.14ª Edição. Petrópolis, 2002.

VIEIRA, J. ; **Cristina Moreira Sicardi Aygadoux, B.** . LER-ESCUTAR-SENTIR A PANDEMIA NAS PERIFERIAS POR MEIO DA ESCRITA DE CARTAS. EDUCAÇÃO & LINGUAGEM (ONLINE), v. 28, p. 2154, 2026.

ANEXOS I – Relato de Experiência submetido ao Fala outra escola (2021)

COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI? ATRAVESSAMENTOS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Laura Cruz Aquino
analaura.aquino76@gmail.com
Mestranda- PPGED-So Ufscar
NEPEN- UFScar-So

"Sou professora de Geografia há 21 anos, desde que comecei como efetiva na rede estadual de São Paulo (2005) , no município de Salto de Pirapora e no ano de 2013 me efetivei na rede municipal de Sorocaba. Escola na qual desde o ano de 2014 venho atuando também como supervisora do subprojeto de Geografia- PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- vinculado à Ufscar, campus de Sorocaba. E a partir dessa experiência que ao longo do tempo, venho me constituindo como professora pesquisadora da Educação Básica. Apesar de estar há um bom tempo nesse programa de formação docente, foi somente a partir do ano de 2020 que fui perceber a relevância desse programa para a minha formação em curso e conto mais!E quando fiz a inscrição para participar na sessão de diálogos do X Fala Outra Escola 2021, foi o momento em que começo a travessia para chegar até a pós-graduação. E essa participação se deve em especial pelo incentivo de uma colega (hoje amiga!) professora auxiliar que acompanhava um aluno no 9º ano na escola municipal, professora esta que na época estava cursando o Mestrado em Educação na Unicamp. E no desenvolvimento das aulas, uma conversa aqui e outra acolá, Lygia Almeida promovia uma roda de experiências, questões e reflexões acerca da minha prática docente, da minha formação e nesse movimento de Escuta Sensível, vários autores do campo do (auto)biográfico se anunciaram também e o que foi despertando em mim a inquietação sobre o que fazer com as vivências no PIBID no decorrer da minha trajetória profissional. E quando penso neste evento, percebo o transbordar na minha vida em que tomo consciência da minha incompletude em vários aspectos e a partir desse momento busco tecer novos saberes e conhecimentos. Me aprofundo na perspectiva do (auto) biográfico quando me inscrevo como aluna especial na disciplina " Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores" ministrada pela Profª. Drª. Bárbara Sicardi Aygadoux do PPGed - UFscar- SO, em 2023 e percebo que ali se encontrava o que estava desejando de fato pensar na minha formação enquanto formo

futuros professores e o (auto)biográfico com todo o seu arcabouço viabiliza tal intencionalidade. A partir dessa experiência elaborei um projeto de pesquisa com a intenção em destacar a relevância do PIBID não somente na formação inicial dos futuros professores de Geografia como também estudar acerca da minha própria formação, além de rememorar as vivências que tive enquanto supervisora do subprojeto de Geografia e ressignificá-las no âmbito das experiências. O PIBID me proporcionou repensar na constituição da minha identidade docente, pois venho de uma formação acadêmica convencional na qual somente o estágio obrigatório nas escolas foi realizado e após cinco anos de formada começou a dar aulas como efetiva sem a mínima ideia do que seria a docência e principalmente as demandas de um professor iniciante nos anos finais do ensino fundamental. E quando comecei a participar do PIBID por acreditar em uma Educação diferente daquela que foi se colocando no início da minha carreira, percebo que há possibilidades de ressignificar minha prática docente por meio da interação com outras pessoas. Ampliar os horizontes na aprendizagem geográfica, oxigenar meu percurso na Educação. Sob o viés da abordagem (auto) biográfica, em que se propõe o rompimento dos enquadramentos que a perspectiva tradicional acadêmica exige, falar de Si para chegar ao Outro (RICOUER,2007), me constituo sob a condição de sujeito histórico e narrar minha história de vida. Considero experiências formadoras, pois aconteceram no cotidiano da escola, por meio de conversas, diálogos, atividades compartilhadas, enfim! Aqui estou narrando um pouco da minha experiência neste Evento que sempre disponibiliza múltiplas lentes e como me atravessou significativamente enquanto professora da Educação Básica e pesquisadora da própria formação. Em 2024 participei do processo seletivo do Mestrado em Educação na Ufscar e passo, uma alegria imensurável, pois a partir da seara da Educação Básica e se enveredar na pós graduação e se tornar pesquisadora é uma conquista sim! Dar visibilidade ao contexto em que vivo, destacar os desafios de ser professora e pesquisadora são valiosos e merecem ser compartilhados. E ao saber quem seria a minha orientadora, me senti lisonjeada, pois é uma pessoa ímpar e potente na temática de formação de professores, Profª Bárbara Sicardi Aygadoux e escutei uma frase dela na qual percebi a potência das vivências que tive até o presente momento: "você nunca deixou o meio acadêmico sempre esteve lá porque escolheu participar do PIBID". E partindo dessa perspectiva, trago a ideia de que o PIBID me atravessou de modo singular, em que tive a consciência de reconstruir meu conhecimento profissional e me mobilizar numa ação educativa. Evidenciado no planejamento das atividades juntamente com os pibidianos e pibidianas, pensar o Currículo da Geografia e na amplitude dos horizontes possíveis ao realizar as práticas de ensino. Nesse processo de coformação, reflito na premissa do "saber analisar" e "analisar-se" (NÓVOA,2002), o PIBID modificou minha trajetória de vida também, em que busco a pesquisa vida formação como aporte de constituição da professora pesquisadora em que

trago e compartilho meu trabalho docente, assim como deixo de me anunciar na terceira pessoa e assumo a primeira pessoa nas minhas escritas. Condição esta que se revela na impossibilidade de não pensar na própria formação enquanto se dedica à formação dos outros. Trago daquela professora iniciante lá em 2005, o entusiasmo em permanecer na sala de aula desenvolvendo atividades que dão sentido à minha vida, gostar de dar aulas, mesmo diante de um sistema que teima em anular a autonomia docente e desejar invisibilizar a relevância do professor na relação dialógica com os discentes. Atualmente me vejo sistematizando meu tempo em estudar, pesquisar, aprender com o movimento de ensinar, contribuir no processo de formação dos futuros professores de Geografia. Reivindicar o direito em investir na minha formação docente junto ao Estado, em que solicitei o afastamento com prejuízo dos vencimentos e sem prejuízo das vantagens do cargo e pela prefeitura de Sorocaba, foi me concedido um dia de dispensa para que eu possa desenvolver as atividades junto ao grupo de pesquisa inerente ao meu objeto de estudo, o NEPEN. Grupo em que me orgulho de fazer parte, pois se constitui de pesquisadoras e pesquisadores plurais que só enriquecem o meu aprender! Quantas travessias foram necessárias para que eu pudesse chegar até aqui com coragem, alegria e orgulho de ser professora! Só me fortaleceram na composição da pessoa que sou da profissional em construção. Os olhares que tenho hoje sobre a escola são outros, as parcerias que faço também e principalmente como me coloco diante do mundo. Me tornei visível não somente para o outro, inclusive para mim mesma. Tal tomada de consciência só aconteceu quando fui atravessada pelo (auto)biográfico, que me permitiu retomar as vivẽncias de toda uma jornada docente, ressignificando-as para a formação em que me encontro. Considero relevante pontuar nesta travessia, a escolha pelo método (auto) biográfico na perspectiva de aporte para a formação docente, seja nos dispositivos de narrativas (auto) biográficas, cartas, histórias de vida, pelo fato de ser considerado um importante instrumento para a compreensão dos fatos sociais em que parte-se para a desconstrução/construção das próprias experiências. Viabiliza o estudo relacionado à constituição da identidade docente, que permeada pelos conhecimentos incorporados no decorrer dos processos de socialização vivido na escola, trazem evidências do pensamento do professor sobre si mesmo e como se relaciona com os elementos constituintes da sua formação. O que possibilita entrelaçar os coletivos de formação docente entre professores e licenciandos por exemplo, pondo em movimento os saberes, a construção de novos saberes numa perspectiva mais horizontal e mediante desse circular somos tocados a pensar sobre o que ensinamos, o que aprendemos e como podemos dimensionar esses elementos no processo de formação dos professores. Evidenciando a necessidade de sairmos de metodologias prontas e escolher a autoria, através de novos conceitos, métodos ou dispositivos que possam despertar a singularidade constituinte que habita em cada um de nós.

Por meio desta escrita posso compreender melhor os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia na Educação Básica em que busco aprimorar minha prática e também contribuir para a formação de futuros professores. Estou motivada para continuar esse caminho de pesquisa, formação e autoconhecimento, sem perder de vista as vivências que me moldaram e as possibilidades de transformação que a educação oferece. E por fim, espero que ao narrar minha história posso inspirar outros colegas a também refletirem acerca das suas trajetórias e a valorizarem suas próprias experiências como parte fundamental do seu desenvolvimento profissional. Só para encerrar, toda a travessia que fiz até o momento foi embalada pela música "Lilás" que é uma referência linda para retratar o encontro que faço comigo mesma, presente nas seguintes palavras: E no ar de outro dia/ Meu olhar surgia nas pontas/ De estrelas perdidas no mar/ Pra chover de emoção trovejar/ Raio se libertou/ Clareou muito mais/ Se encantou pela cor Lilás/ Prata na luz do amor/ Céu Azul!!"

Introdução

O presente resumo expandido apresenta alguns apontamentos relacionados à minha pesquisa de mestrado vinculada ao PPGed- So Ufscar, em que destaco as travessias que fiz para me tornar professora pesquisadora da Educação Básica. Nesse percurso, destaco a relevância do PIBID- subprojeto de Geografia na condição de momento charneira (JOSSO,2009), em que me debruço acerca do papel que desempenho junto aos pibidianos e pibidianas e principalmente no processo de reflexão que se configura ao tomar consciência da minha própria formação.Além de destacar tais travessias, tenho como intenção de pesquisa promover uma roda de conversa com uma professora e com um professor da Educação Básica, que tiveram experiências junto ao Pibid, permeada pela perspectiva do (auto)biográfico, em que seja possível vincular as contribuições do Pibid na inserção de nós professoras e professores na Pós-Graduação. Desse modo, além de mergulhar nas feições do (auto)biográfico, tenho como aporte a conversa na condição de troca de palavras, na chance de ecoar as experiências que cada qual possui e que possa ser ouvida, ressignificada também. Sem a intenção de elucidar uma a outra e sim em estabelecer uma conversação que viabilize o ressoar das palavras como um todo. Meu relato faz parte da travessia do chão da sala de aula até a universidade, depois de quase 22 anos de formada entro na pós-graduação, com as contribuições do Pibid.

Assim, tem-se como inquietações as seguintes perguntas:a) Quais contribuições o Pibid e a Pós-Graduação promovem na formação docente continuada? b) O que leva a/o professora/or a participar do PIBID? c) De que maneira a/o professora/es são motivados a ingressar na Pós-Graduação? d)

Que mudanças ocorreram no decorrer da participação da/os professora/es no PIBID? Diante dessas indagações, a pesquisa busca saber se a atuação no PIBID e na Pós-Graduação traz efeitos na formação em curso do professor da Educação Básica. Como também, externalizar a constituição do sujeito que se autoriza a narrar sua trajetória de vida e formação por meio do (auto)biográfico, considerado aqui como uma abordagem valiosa para compreender os desdobramentos da identidade docente.Em comunhão com a perspectiva de SAMPAIO,RIBEIRO e SOUZA (2018) de que nós professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras que vivemos o dia a dia da escola e nos encontramos na educação e a investigamos, conhecemos a potência do mínimo, do menor e que carrega consigo a força da grama que brota em meio às coisas.

Bibliografia:

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.2. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista educação/pdf/volume2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 06/03/2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa,2002.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICOUER, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas,SP. Editora da UNICAMP,2007.

Palavras-chaves: PIBID, vivências na escola, formação docente, abordagem (auto)biográfica, trajetória profissional.

ANEXO II – Produção - VIII Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Marcos de Oliveira Soares
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba
marcossoares@ufscar.br

Ana Laura Cruz Aquino
analaura.aquino76@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba

Karina de Araújo Gomes Ferreira
karinaagf@estudante.ufscar.br
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro

INTRODUÇÃO

A formação de professores/as é uma atividade teórica/prática/profissional muito conectada com as realidades que os contextos históricos lhes propõem. Assim, nesse tempo histórico que vivemos (duas primeiras décadas do século XXI) e, principalmente nos dois últimos anos, em um período bastante específico com o surgimento de uma pandemia como a que ainda estamos passando, pensar essa formação na perspectiva de concepções pedagógicas requer levar em consideração esses contextos. Nesse sentido faz-se necessário considerar que a formação de um profissional para a docência requer vivenciar a escola em sua face mais real ou, dito de outra forma, vivenciar a materialidade do seu fenômeno que é o de ensinar, socializar, refletir acerca dos conhecimentos produzidos pela humanidade sobretudo através da ciência, além de refletir sobre a cultura, os costumes, as formas de ser e viver na sociedade. Em suma, pensar a formação de professores/as requer continuamente pensar o papel da escola na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva o presente trabalho apresentará a experiência de formação de professores/as produzida pelo programa Residência Pedagógica junto ao curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, estado de São Paulo, a partir de relatos de três visões diferentes e, ao mesmo tempo, conexas. Um professor orientador, uma professora preceptora e uma aluna residente.

O subprojeto de Geografia, em diálogo com o projeto institucional da UFSCar, objetivando uma formação docente que considere a realidade dos/as estudantes e das instituições de ensino, focou em quatro aspectos dessa formação.

Em primeiro lugar na concepção de formação de professores “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) considerando os conhecimentos da ciência de referência (Geografia), a profissionalidade docente, os aspectos pedagógicos do fazer docente, a formação política e a relevância social da profissão. Para isso o papel dos preceptores será de total importância visto que a escola, lócus da práxis docente e das ações pedagógicas, é o local do desenvolvimento das atividades materiais dos residentes, dialogadas e estruturadas com os preceptores. Um segundo aspecto diz respeito à concepção de estágio como superação da “dicotomia entre teoria e prática” (PIMENTA e LIMA, 2005) tendo essa experiência como potencial campo de pesquisa e, o inverso também, a pesquisa sobre o estágio em uma relação de reciprocidade. Isso significa dizer que o subprojeto de Geografia se colocou na interlocução entre a formação inicial e a pesquisa. Um terceiro aspecto diz respeito às experiências de práticas colaborativas, uma vez que o trabalho docente pedagógico é essencialmente coletivo e as realidades locais das escolas, além de diversas, não podem ser explicadas apenas com uma área de conhecimento. No entanto isso não pode ser entendido como uma dispersão dos conteúdos da Geografia, ao contrário, manifesta-se como um método para “voltar a ela [a Geografia] com outra visão, mais profunda e abrangente” (PONTUSCHKA, 2001). Ou seja, partiu-se dos conceitos e conteúdos da Geografia, produzindo interações com outras áreas do conhecimento, para retornar a ela com uma visão de maior totalidade. O quarto aspecto diz respeito ao estudo para o reconhecimento da realidade local da escola, onde está situada, de quais bairros e regiões da cidade vêm os seus estudantes na perspectiva de estudar o lugar para compreender o mundo, tendo como referência o “lugar como categoria de análise (...) considerando em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto que se insere” (CALLAI, 2014). O lugar é uma categoria privilegiada para pensarmos as realidades e relações imediatas da/na comunidade escolar. No processo de ensino-aprendizagem ela permite que muitas interações sejam construídas entre fenômenos da Geografia, da cultura local (escolar), das identidades dos estudantes (identidades de gênero, de raça, de pertencimento de classe) e do entorno da própria escola, construindo relações com o mais geral que permitem a visão de totalidade dos fenômenos e das relações vivenciadas e estudadas

Dessa forma o subprojeto de Geografia, dentro do programa Residência Pedagógica, lidou com os desafios comumente considerados na formação docente serão considerados na

perspectiva de relacionar os diferentes processos e conteúdos da produção de conhecimento na/da escola, com o seu entorno, tendo o mundo real como referência para a proposição das atividades. Os fenômenos geográficos/espaciais serão o ponto de partida e ponto de chegada para esses processos, fazendo sentido conduzir a reflexão sobre as condições dos alunos no mundo, partindo do seu lugar, para podermos relacioná-lo com outros lugares. Necessário também pensarmos em ações inovadoras que incorporem metodologias de ensino e produção de material didático que possam considerar a localização dos fenômenos geográficos. O uso de mapas nas escalas adequadas para as atividades, bem como a confecção de mapas táteis, são exemplos disso.

O curso de Licenciatura em Geografia na UFSCar em Sorocaba tem formado, há quatorze anos, professores que atuam nas escolas de educação básica da cidade de Sorocaba, bem como nas cidades que compõem a sua região metropolitana (RMS). As cidades que compõem a RMS têm, nela, um polo importante de conexões e relações sociais, econômicas, culturais e na educação. Sendo assim, a formação de professores na UFSCar Sorocaba influencia diretamente muitas cidades do seu entorno e, com mais de 2 milhões de habitantes (sendo 670 mil somente em Sorocaba), a RMS é diretamente afetada por essa formação. Nesse sentido, o subprojeto contempla a ideia de que a Geografia pode e deve ser considerada uma ciência para a vida cotidiana, pois seus conhecimentos estão atrelados às reflexões sobre a vida de cada um e que ela está ligada às diferentes práticas espaciais. Nas atividades realizadas pudemos identificar os lugares mais significativos para os estudantes e a comunidade e que foram modificados com o desenvolvimento/crescimento urbano. Formamos grupos envolvendo os preceptores, residentes e estudantes da escola para estudar e pesquisar o bairro onde ela se localiza, a partir de relatos dos familiares e vizinhos. Levantamos a história do bairro, sua relação com a escola, com outras regiões do entorno e com o restante da cidade na perspectiva de expressar a identidade do lugar .Por isso se faz necessário pensar uma articulação de elementos para que possamos relacionar o contexto da escola, inserida que está no município, com a proposição de atividades dentro do subprojeto de Geografia. Um primeiro elemento é a construção da caracterização da escola parceira com objetivo de definir e diagnosticar o seu perfil sócio-econômico com vistas ao estabelecimento de um diagnóstico que explicite os contornos da realidade e forneça pistas para os processos de intervenção, na articulação com o Eixo 1 do projeto institucional que era “a escola e o seu entorno”. Outro elemento importante nessa relação foi o fortalecimento das relações entre a UFSCar e a escola parceira e a sua comunidade através da valorização do ambiente escolar junto aos alunos e à

comunidade, mediante a organização de atividades que relacionem os conteúdos disciplinares ao cotidiano escolar. Para tal foi necessária a imersão na escola, que se constituiu como Eixo 2 do projeto institucional.. A realização de atividades como “estudos do meio” foram de muito valor uma vez que essa metodologia de ensino da Geografia pressupõe a escolha do objeto a ser investigado (o lugar) pelos próprios sujeitos da investigação (preceptores e os estudantes), a investigação teórica sobre esse objeto, e a possibilidade construção de material pedagógico que auxiliou a atividade (um caderno de campo, por exemplo), a realização do trabalho de campo (a investigação empírica) com a possibilidade de apropriação de espaços naturais e culturais significativos para a comunidade escolar e o retorno para a sala de aula, onde as sínteses foram construídas e a divulgação dessas sínteses.

Na articulação com o Eixo 3 do projeto institucional “pesquisas e práticas docentes contextualizadas”, a ênfase dada às atividades propostas foi a da multiculturalidade e a (possível) segregação sócio-espacial à qual a escola e o seu entorno estão inseridos. Nesse sentido pretendeu-se aproximar o contexto social e educacional que a escola apresenta, com atividades significativas e dialógicas a esses contextos. Para a efetivação da proposta do subprojeto foi importante construir práticas colaborativas e formas de interação entre a escola, os preceptores e residentes, através de atividades de pesquisa e extensão.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência dos participantes do Programa de Formação Docente - Residência Pedagógica, destacando as perspectivas da professora da educação básica, do professor universitário e da aluna da graduação demonstrando a importância e potência do programa na formação inicial e continuada de professores, evidenciando como a interação entre a universidade e a escola pública da educação básica contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e futuros docentes.

Objetivos específicos:

- Discutir os desafios docentes no Brasil, como a fragmentação formativa e a ênfase disciplinar, propondo a integração do conhecimento geográfico com outras áreas para uma prática mais contextualizada.
- Refletir sobre a formação prática e como o Programa de Residência Pedagógica permitiu a vivência da prática docente dentro da profissão, superando a dicotomia

entre teoria e prática e valorizando a escola como palco central para a formação e pesquisa de futuros professores.

- Identificar e relatar os impactos do programa na formação continuada dos participantes, reforçando a ideia do professor como pesquisador e a importância da pesquisa na reconfiguração da prática docente.

METODOLOGIA

Escolhemos usar as narrativas como instrumental metodológico visto que trabalhar com elas pode nos ajudar a sair da inércia e do silenciamento que muitas vezes o trabalho docente é impactado e impregnado, contribuindo também para o debate, as trocas e a reflexão, e destacando as nossas experiências docentes, na perspectiva de, provocar mudanças na forma como compreendemos a nós próprios, aos outros e aos fatos.

Outro objetivo da escritura de narrativas é auxiliar na compreensão de que os problemas enfrentados pelos docentes estão “prenhes de significados e reinterpretações” (Cunha, 1997) e uma reflexão mais aprofundada sobre eles revela que as situações-problema individuais trazem em si elementos da macroestrutura social. Pensar coletivamente sobre os embates de cada uma/um pode se tornar uma importante estratégia formadora da consciência numa perspectiva emancipadora.

Um primeiro passo é a escrita individual, haja vista que “o homem-sem-história é calado e imóvel, fazê-lo falar é já começar a tirá-lo dessa posição muda e sem movimento.” (BELLOC, 2010, p. 13)

Escrever sua narrativa tem o propósito primeiro de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. Ferrer Cerveró (1995) explica que a narrativa escrita outorga compreensão da realidade, pois escrever ajuda a liberar com mais força do que a linguagem oral a compreensão de determinações e limites das situações.

Ao escrever uma narrativa, portanto, têm-se o sentido de trazer à tona suas falas, sair do silêncio e tornar públicas as vozes de professores.

Para tornar a narrativa um instrumento reflexivo é preciso, também, debater os problemas no coletivo, em uma ou mais ocasiões e, debater sobre os problemas com os sujeitos das narrativas é um exercício que pode ser intensamente interessante, capaz de explorar compreensões antes não percebidas, que se tornam esclarecedoras dos fatos investigados.

No coletivo é preciso que os discutidores expressem suas opiniões, para que possamos desconstruir os problemas e pensar sobre o processo histórico no qual ele está inserido, para podermos melhor compreender como o problema está relacionado ao processo histórico, político e cultural.

Há conhecimentos implícitos nas experiências cotidianas, mas o sistema cria o isolamento do/a educador/a e nos envolve em um turbilhão de ações sem reflexão. Por isso a troca neste espaço coletivo é essencial. A coletividade deve contribuir para que cada um/uma de nós possa enxergar as contradições das situações e compreender as relações com estruturas mais amplas.

Importante entender a relação dialética entre teoria e realidade vivida. A realidade informa e a teoria permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo de distanciamento e aproximação (Cunha, 1997). É muito importante o movimento de ir e vir às teorias que estudamos quando estivermos refletindo sobre as questões, objeto do trabalho docente.

Pensar em formação docente seja inicial ou continuada, reside em destacar a constituição da identidade docente ao longo da sua profissionalização. Atribuir sentidos às vivências e transformá-las em experiências significativas, se constitui num processo privilegiado de construção de conhecimentos. Assim, contemplando tal movimento, a escolha pela abordagem (auto) biográfica, aqui como metodologia, se torna fundamental pelo fato de que esta perspectiva propõe o “rompimento” dos enquadramentos exigidos pelo viés acadêmico tradicional, outro aspecto relevante se funda no fato de que o (auto) biográfico se desenvolve sob a ótica da hermenêutica da experiência. Aqui, compreendida enquanto aporte para a interpretação dos fatos e acontecimentos da nossa existência, no que tange ao processo de formação de professores, pois tais experiências vividas a serem rememoradas, narradas se tornam elementos para investigação acerca da constituição de um professor reflexivo.

Nakayama (2015) evidencia frente ao campo de utilização na pesquisa em Educação, o uso das histórias de vida enquanto método (auto) biográfico e as narrativas de formação enquanto movimento de investigação-formação. O que converge com a formação de professores, sendo relevante pensar na formação do professor que forma, privilegiar seu espaço de formação que é a sala de aula. Muito bem esmiuçado por Nóvoa (2010), que formar-se é refletir, pensar numa experiência vivida, se distanciar para contar sua experiência de vida, por meio das palavras.

Relato 1: Professor Orientador:

A carreira de um professor é uma jornada multifacetada, repleta de desafios, aprendizados e transformações. Ao longo dos últimos 33 anos, tenho vivido essa jornada de forma intensa, com 22 anos dedicados ao ensino de Geografia na educação básica e 11 anos atuando como professor universitário, na UFSCar campus de Sorocaba.

Iniciei minha trajetória como professor na educação básica, na escola pública estadual de São Paulo, ainda estudante,e pude vivenciar nos anos em que fiquei nela, mudanças bastante significativas, sobretudo no que diz respeito às políticas educacionais.Durante essas duas décadas, ensinei Geografia a jovens estudantes, acompanhando de perto seu desenvolvimento e suas descobertas. As aulas, entendidas por mim como “encontros” uma vez que deveriam proporcionar momentos de trocas de aprendizagens, baseadas em referenciais teóricos por mim eleitos, conteúdos relacionados ao constructo social do conhecimento científico da minha área de formação, a Geografia, e mediados pelo diálogo entre os sujeitos ali presentes, professor e alunos/as. A aula era, portanto, uma oportunidade de explorar o mundo com eles, ajudando-os a entender não apenas as características físicas do planeta, mas também as complexas interações entre o meio ambiente e as atividades humanas. Mas esse processo de ensino foi sempre atravessado por políticas educacionais que, na maioria das vezes, não dialogam com a minha concepção de educação.

Após 22 anos na educação básica, me transferi para o ensino superior, dando aulas no curso de licenciatura em Geografia, formando futuros professores/as. No ambiente da universidade, minha função docente deslocou-se para uma função reflexiva sobre a docência, promovendo situações formativas para que os/as estudantes pudessem ter uma formação significativa e mais próxima possível do “real” da profissão docente, a partir sobretudo de atividades de extensão e de pesquisa , com vistas às reflexões críticas acerca da profissão.

Foi nessa perspectiva que as atividades realizadas pelo Programa Residência Pedagógica se constituíram e foram realizadas. Na tríade entre o docente orientador (da universidade), papel desempenhado por mim, a professora preceptora (docente experiente na escola de educação básica) e a aluna residente (licencianda em formação) construiu-se um amálgama, que deu sentido às suas propostas formativas para a docência.

Refletindo sobre essas fases distintas da minha carreira, vejo que ambas contribuíram para a minha formação docente. Enquanto a educação básica me permitiu formar a minha profissionalidade docente, enquanto eu contribuía para a formação de jovens, o ensino superior ofereceu a oportunidade de contribuir para a formação de futuros/as professores/as.

A integração dessas experiências – do ensino fundamental ao universitário – enriqueceu minha visão sobre o papel do educador e a importância da educação para uma sociedade como a brasileira e,de certa forma, o Programa Residência Pedagógica também o fez.

Relato 2: Professora Preceptora:

Sou professora da Educação Básica há 20 anos, atuando na disciplina de Geografia, nas redes estadual e municipal de Sorocaba. Desde o ano de 2014, participo dos Programas de Formação Docente- PIBID/ Residência Pedagógica subprojeto Geografia/ Ufscar- Campus de Sorocaba/SP, sendo a última participação no edital do Residência Pedagógica 2022/24.

Participação esta que me permitiu ter consciência da potência do papel que desempenho nesta experiência, em que trago as inquietações que até então estavam adormecidas, pois a docência é um exercício solitário. Quando desejo participar de um programa de formação docente, percebo que devo abrir a porta da “minha” sala de aula e pensar no compartilhamento das minhas ações e escolhas, não estou mais sozinha e naquele instante começo a refletir sobre minha prática docente.

Destaco que no decorrer das minhas participações, seja como supervisora, como preceptora, pude perceber que as contribuições do PIBID/ Residência Pedagógica consistiram na ruptura de uma prática historicamente reprodutiva, que merece ser estudada, em que a dinâmica da sala de aula concentra-se na figura do professor, com viés hierárquico e centralizador. E por meio desses programas o trabalho coletivo é contemplado, pois é na conversa com os outros, na observação cotidiana das aulas, no planejamento das atividades, é que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (NÓVOA,2015). Condições estas que se desenvolvem no espaço escolar, privilegiando a formação docente inicial e/ou continuada, pois permite compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, dando significados e ressignificando as etapas de formação.

Vejo que é necessário romper a ideia de que o professor, a professora da Educação Básica, não podem se tornar pesquisadores, sendo que o cotidiano da escola é enriquecedor,carregado de movimentos, indícios, que podem e devem ser revelados,compartilhados, pois a partir destes caminhos que podemos compreender como nos tornamos professores.

É um processo que não se esgota, estamos em constante formação e em (trans) formação. Reflexão esta que desperta a vontade de pesquisar, voltar ao meio acadêmico, sendo que estou formando futuros professores e professoras de Geografia, pensando na minha própria formação, que em dado momento busquei cursar o Mestrado em Educação para compartilhar minhas vivências, que emergiram a partir do momento que percebo a relevância da minha trajetória profissional e aos poucos vou me constituindo como professora, pesquisadora, investigadora que reflete sobre si e na relação com os outros.

Relato 3: Aluna residente:

A Universidade Federal de São Carlos me tornou Geógrafa e Professora, entretanto, destacar o papel do Residência Pedagógica na minha formação é fundamental, visto que, este programa permitiu que eu superasse as limitações da minha prática docente, quase inexistente até então. Para a contextualização da importância do programa para a minha formação, tanto na graduação quanto no mestrado, é fundamental enfatizar que a prática docente no curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, só ocorre no final do curso, especificamente no sétimo semestre com a disciplina de estágio obrigatório, entretanto, entrar em uma sala de aula como estagiário é diferente de entrar como docente.

O programa te dá autonomia para praticar a docência lado a lado com o preceptor, reafirmando aquilo que Paulo Freire (1967) já nos dizia, em que não há docência sem discência, ou seja, ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

Pela experiência dentro do programa é que me afirmei Geógrafa e Professora. As atividades planejadas e aplicadas naquele contexto me fizeram aprimorar minha práxis, trazendo significado para a minha formação.

Freire (1970) argumentava que a teoria sem prática é como um barco que nunca se lançou ao mar, sendo a prática que concretiza o conhecimento, que o torna real e significativo, e afirmo que não somente os alunos da educação básica aprenderam conceitos da Geografia com as atividades propostas naquele contexto, como eu desenvolvi habilidades fundamentais para a docência, logo, demonstra-se que a educação é uma troca, e que se aprende ensinando.

Paulo Freire é indispensável quando se discute as práticas docentes, e para adentrar o contexto de formação continuada que o programa incentiva, é interessante destacar um trecho da Pedagogia da Autonomia, que diz o seguinte:

> “Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer disciminação” (Freire, 1996)

Neste trecho o autor ressalta que a prática docente é um exercício constante de reflexão e ação crítica, onde o professor deve estar sempre comprometido com a busca do novo, respeitando o conhecimento pré-existente do aluno, visto que a educação é uma troca e construção constante. A busca do novo, a criticidade e a reflexão se incorporam no processo de formação continuada, visto que, é neste lugar em que podemos aprimorar e incorporar novas práxis. A prática docente não pode ser um ato mecânico, mas precisa ser acompanhada de uma reflexão crítica para que seja significativa e transformadora, assim como foi na minha trajetória acadêmica, transformada pelo Programa de Residência Pedagógica.

RESULTADOS

Merece destaque os atravessamentos produzidos pela participação de cada um no Residência Pedagógica, como também apontar as contribuições significativas que o referido programa promoveu na escola, no espaço da sala de aula inclusive..

Desse modo, pensar no retorno de um professor universitário à Educação Básica, sob outra finalidade, enriquecendo ainda mais seu pensamento acerca da Educação e o motivando a continuar nessa travessia, desafiante, porém primorosa para a sua prática docente e com certeza o revela a responsabilidade ímpar em formar futuros professores (as). E paralelamente, a tomada de consciência de uma professora da Educação Básica, com uma experiência significativa até, mas que somente a partir da sua participação em programas de formação docente, como o Pibid e a Residência Pedagógica, percebe seu lugar de fala, a potência do seu trabalho junto aos futuros professores (as), em que toma a decisão de retomar a vida acadêmica e por fim, uma futura professora, que escolhe permanecer no meio acadêmico e na Educação Básica, para que assim possa exercitar suas práticas permeadas pela criticidade e responsabilidade, atribuídas ao longo da sua participação na Residência Pedagógica.

Não menos relevante, cabe compartilhar as experiências em sala de aula, com turmas de 6º anos do Ensino Fundamental- anos finais, da rede pública, em que fomos motivados a produzir um material acerca da relevo da América do Sul, material esse que foi bem significativo, não pelo produto final somente e sim pelos processos de realização do mesmo. Organizar as turmas em grupos, realizar os combinados, permitir a interação dos residentes com as crianças, analisar os conflitos que surgiram e alinhar os erros, foram movimentos valiosos tanto para os residentes quanto para a preceptora. Romper um alinhamento tradicional, quebrar o silêncio, permitir o diálogo, desenvolver o exercício da autonomia junto às crianças, constituíram uma formação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância do Programa de Formação Docente - Residência Pedagógica como um instrumento indispensável para a formação inicial e continuada de professores. A experiência vivenciada na escola pública de Sorocaba, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, revelou-se fundamental para a construção de uma prática docente mais integrada, reflexiva e consciente dos desafios e possibilidades presentes na educação básica. Ao longo do programa, foi possível observar como a interação entre a universidade e a escola promoveu uma formação mais completa e contextualizada, superando as limitações tradicionais da formação docente, muitas vezes caracterizada por uma fragmentação excessiva e um distanciamento da realidade escolar. A vivência prática permitiu que a estudante da graduação se aproximasse da realidade da sala de aula, promovendo uma compreensão mais profunda do papel do educador e das dinâmicas de ensino-aprendizagem.

A abordagem autobiográfica pautada na teoria e nas vivências do projeto adotada no desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma reflexão crítica sobre as subjetividades, saberes e práticas dos professores envolvidos. O impacto do programa na formação continuada da professora e da ex aluna de graduação foi bastante positivo, visto que ambas são mestrandas e participam de distintos programas de pós-graduação, isso exemplifica como o Residência Pedagógica pode ser um catalisador para o aprofundamento teórico e a pesquisa na área da educação. Este resultado reforça a visão do professor como pesquisador, capaz de utilizar a pesquisa para reconfigurar e aprimorar sua prática docente. Além disso, este trabalho reafirma a relevância da Geografia como uma ciência essencial para a compreensão do mundo e para a formação cidadã. O programa permitiu que os conhecimentos geográficos fossem integrados ao cotidiano dos alunos, proporcionando uma visão mais abrangente e significativa da disciplina. Por fim, concluímos que o Programa de Formação Docente - Residência Pedagógica não apenas cumpre o seu papel na formação dos professores, mas também contribui para a construção de uma educação mais reflexiva, integrada e comprometida com a realidade escolar e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOC, Márcio Mariath. Homem-sem história. A narrativa como criação de cidadania. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Universitat Rovira i Virgili (URV), 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia. Porto Alegre: Mediação, 2014, pp. 71-114.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: Larrosa, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NÓVOA, António. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). (2010). O método (auto) biográfico e a formação. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, Rio de Janeiro, volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). Ousadia no diálogo. São Paulo: Loyola, 2001.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. Leitura e produção do conhecimento e a potencialidade heurística das narrativas educativas. In: NUNES, C. M. F.; ARAUJO, R. M. B. de. (orgs.) Narrativas de Professores em Formação: O Significado de ser Pedagogo. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SOUZA, R. M & Souza, E. C. (2015). O Fenômeno da escrita (auto) biográfica: localizações teórico históricas. In: Souza, E. C. (Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA.

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

APÊNDICE I – Organização dos elementos de análise do mapeamento exploratório

Título	Palavras-chave	Problema	Objetivos
Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária	Educação Formação Docente Identidade PIBID	Participar como professor supervisor do PIBID possibilita movimentos no processo identitário dos docentes da Educação Básica? Que movimentos são constituídos na identidade de professores da educação básica a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor do PIBID?	1-Discutir os significados que ser professor supervisor assume na proposta do PIBID, considerando seu marco legal. 2. Identificar os sentidos que os professores supervisores produzem sobre as possibilidades formativas vivenciadas no PIBID. 3. Conhecer como cada professor tem contribuído como coformador a partir de sua experiência pessoal e profissional. 4. Compreender os sentidos que o professor da Educação Básica atribui a sua participação como professor supervisor e como esta repercute no modo de exercer a docência. 5. Conhecer como o professor da Educação Básica se define em sua trajetória profissional antes e depois do PIBID.
Cartografia de Si: processo formativo no PIBID Geografia em perspectivas plurais	Formação continuada Itinerância PIBID Multirreferencialidade Etnopesquisa	Como a experiência formativa de professora supervisora no PIBID Geografia contribui com os processos de reflexões sobre o pensar e fazer a docência?	1. Como as experiências formativas desenvolvidas no PIBID - subprojeto de Geografia contribuem na formação continuada. 2. As possíveis contribuições do PIBID Geografia na constituição do sujeito que se forma ao formar outros. 3. A identificação de subsídios na criação de dispositivos para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem em Geografia a partir da experiência formativa no PIBID. 4. Verificar se os dispositivos acionados na pesquisa possibilitam perceber a potência do PIBID na ressignificação do ensino-aprendizagem em Geografia.
Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Formação docente Geografia PIBID Políticas Públicas	Como é desenhada a política pública do PIBID de Geografia no Brasil e quais os saberes e concepções permeiam a formação que é desenvolvida a partir do programa, considerando os (as) coordenadores	Entender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de formação de professores, buscando compreender os saberes que, segundo os

de Geografia no Brasil:o desenho da Política Pública e seus saberes.	Saber de Imersão	(as) e os subprojetos desenvolvidos por eles? Qual o saber que emerge dentro do PIBID durante a formação dos futuros docentes?	coordenadores dos subprojetos de Geografia, são mobilizados pelos bolsistas de iniciação à docência.
Perspectivas e Desafios da formação docente em Geografia: uma análise de formação no PIBID/UEPB	Formação Docente Professor reflexivo Ensino de Geografia PIBID	Quais são os desafios de articular a teoria e a prática na formação do futuro professor de Geografia?. Como se dá a formação de licenciandos via participação em programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID)?. Como os egressos do programa analisam a sua prática docente?	Analisar a formação do professor de Geografia envolvendo os processos formativos do curso de Licenciatura da UEPB/Campus I e a participação no Pibid. Analisar como a preparação de uma sequência didática para o ensino de conteúdos específicos de Geografia pode contribuir para a condução dos processos de ensino e aprendizagem. Compreender como se dá a formação do licenciando a partir dos dados de relatórios do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB. Verificar a perspectiva dos egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB sobre a relação entre a prática docente e a formação derivada da participação no programa
A Professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia.	Geografia Escolar Formação Docente Iniciação à Docência	Investigar como o PIBID, enquanto política pública federal que articula professores/as em formação inicial e continuada, influencia o percurso formativo desses docentes de Geografia, fortalecendo a integração entre a universidade e a escola	Compreender os impactos do PIBID na formação inicial (FI) e formação continuada (FC) de professores/as de Geografia. Avaliar o potencial (auto)formativo do Programa, considerando a perspectiva da autora como participante e supervisora do PIBID. Examinar os diferentes saberes que constituem a formação docente e como esses saberes são costurados, ou não, por meio da participação do PIBID. Analisar as narrativas de bolsistas, ex-supervisores/as e ex-coordenador do Programa, a fim de identificar os impactos que o PIBID trouxe para a trajetória formativa dos/as participantes

APÊNDICE II – Transcrição da roda de conversa

Transcrição da conversa sobre o PIBID e a Pós-Graduação com Ana Laura - 2026- 02-18

Professora Bárbara: Então, o objetivo desse nosso encontro aqui é que façamos uma conversa, e aí, graças a essa maneira, a conversa tem um propósito, porque a Ana Laura está, na dissertação dela, trabalhando com o conceito de conversa como metodologia, e a nossa proposta é que passamos aqui, como nós dissemos no nosso convite, passamos aqui um diálogo e paute o que o PIBID e a pós-graduação tem feito conosco, mas, mais do que isso, primeiro, o que a escola faz com a gente? Eu gosto de começar por esse lugar. O que nos une aqui, nessa breve conversa, é o entendimento de que o nosso lugar de partida, de diálogo, de encontro, de motivação, é a escola. A gente está aqui entre professores que acreditam, confiam, e fiam suas escolhas na e pela escola, a escola pública.

Então, eu acho que isso é a primeira coisa a se dizer do trabalho da Ana Laura. É um trabalho que propõe um diálogo com gente que acredita na escola de educação básica, especialmente na escola pública. Segundo, é um trabalho que te tece a partir e na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Ensino, entendido como a atividade docente que ocorre na escola e na universidade quando se propõe a formar professores de educação básica. Pesquisa pelo nosso encontro e os nossos enredamentos com a pós-graduação e a partir do ponto que a gente faz com o nosso encontro na pós-graduação e extensão, especialmente entendida como essa atividade da universidade busca não oferecer uma caridade, mas busca produzir conhecimento a partir e com a comunidade. E especialmente entendendo o que Pibid nessa perspectiva.

O que Pibid não é caridade, o que Pibid não é bolsa auxílio, muito embora as bolsas que compõem o programa sejam essenciais para a permanência dos nossos estudantes na universidade, mas é especialmente ou é primeiro uma bolsa de incentivo de valorização à licenciatura e à docência. É um programa que nasce pelo reconhecimento da necessidade da licenciatura precisar ser valorizada, pelo reconhecimento da necessidade da profissão docente ser legitimada e reconhecida como tal. Então tem que esse preâmbulo, a nossa conversa, ainda que breve aqui,

que pode depois continuar, tendo em vista a participação de vocês três no que Pibid, de diferentes maneiras.

Então Ana Laura e Gustavo puderam ser supervisores. Na ocasião em que o Gustavo foi supervisor, ele já integrava a pós-graduação e a Ana Laura passou a ir à pós-graduação a partir do seu contato, da sua interface com o Pibid. A Ju, por ser uma pós-graduanda defensora da escola e da escola pública e da escuta e toda articulada com a questão do registro, da escrita e da organização e do inventário de relíquias, sendo uma doutoranda, uma pós-graduanda, foi convidada a integrar o que Pibid e em função dessas suas escolhas.

Então, para mim, está muito claro. Nós quatro estamos aqui porque o que faz a gente, depois de um dia quente de trabalho, cheio de atividade, se propor a fazer uma conversa sobre o que a escola faz, é porque a gente acredita nesse lugar. Eu não vou dizer da vida, mas a gente investe muita vida nesse lugar.

E o convite que a gente faz aqui é para que vocês, Gu e Ju, Ju e Gu, ou professora Juliana e professor Gustavo, nos falem ou conversem conosco sobre o que a escola faz com vocês, o que a pós-graduação faz com vocês, o que que Pibid fez com vocês e o que a gente pode fazer agora. Então, a conversa é para a gente alinhar aí, de uma perspectiva projetiva, outras ações. Mas não tem antes falarmos sobre o que esse lugar que é a escola fez conosco, o que esse encontro na pós-graduação, movido pelos nossos ideais da escola, fez conosco e quais escolhas que acontecem agora.

A Ana Laura e eu escolhemos juntos, escolheu escrever e aí pensar, uma dissertação para falar isso. Eu faço das minhas escolhas, escolhas que não terão de vista jamais a escuta de quem está na escola, de quem faz a escola. Então, para começar é isso.

E aí eu faço a palavra a vocês para dizerem para a gente um pouco das suas escolhas. Peço desculpas porque acho que antes eu não falei, acho que é importante dizer. O trabalho da Ana Laura tem aí em perspectiva exatamente trazer conhecimentos que emergem de uma conversa sobre a interface entre PIBID, escola, pós-graduação e docentes.

Esse é o objetivo maior do trabalho da Ana Laura. Dizer, nós, professores,

aprendemos o quê? Fazemos o quê com o encontro com a escola? E quando a escola é pautada nessa relação que, para nós, é indissociada entre ensino, pesquisa e extensão? Porque para nós é. Cada um de nós, quando vai escrever, quando vai atuar na docência, a gente não separa na nossa cabeça e nem em atitudes. Agora a gente está tendo só ensino, agora a gente só está fazendo extensão, agora a gente só está produzindo conhecimento.

A gente entende que respeitados os objetivos de cada atividade uma é interface com a outra. A ideia de conversar sobre isso é para entender, buscar reconhecer o que emerge de uma conversa sobre isso. E aí, convido para vocês falarem um pouquinho sobre isso.

Obrigada, Ju, e obrigada a todos por perguntarem. Quem quer falar algo?

Professor Gustavo Rodrigues: Vai Ju?

Professora Juliana Vieira: Eu estou pensando aqui que eu nunca fui entrevistada. Não é uma entrevista, é uma conversa.

Mas o sentido da pergunta às vezes traz essa coisa da entrevista, do improviso e daquilo que emerge da conversa sem que a gente tenha planejado dizer alguma coisa. Porque a escrita tem muito essa do planejamento e da conversa. E a gente tem que ter um plano e da reflexão que você faz na medida em que você vai escrevendo.

Mas falar é diferente. E quando eu digo que eu sou mais das palavras escritas do que das faladas é porque é isso. Eu demoro um pouco mais para elaborar. Mas a escola e a Bárbara faz perguntas e nos colocam em situações assim de reflexões profundas, não são perguntas fáceis de responder, me remeteu às narrativas lá que nós fizemos na disciplina, porque são perguntas existenciais e eu acho que a escola para mim tem um sentido existencial, é o meu lugar de desenvolvimento a partir do encontro com outro, acho que a escola é onde eu desenvolvo a minha humanidade, sabe, nesse mundo em que insiste para que a gente seja cada vez mais individualista, cada vez mais frio, cada vez mais automático, acho que a escola é esse meu lugar, assim, de desenvolvimento profissional, de

desenvolvimento pessoal, desenvolvimento existencial, eu não me vejo, mesmo hoje, assim, na pós-graduação, prestes a defender a tese, e aí é natural que a gente pense em atuações no campo do ensino superior, né, eu não me vejo longe da escola, então, se em algum momento eu atuar no ensino superior, vai ser sempre nessa relação de procurar algo para fazer que tenha essa tríade de ensino, pesquisa e extensão, eu acho que é nessa relação que eu me constituo, assim, de estar na escola, de me desenvolver na escola a partir do meu encontro com o diferente, né, com a alteridade.

Professor Gustavo Rodrigues: Nossa, complexo. O que é a escola?

Eu marquei aqui, eu vou fazer até um apontamento, talvez, não sei nem se seja pertinente, mas nesse momento a escola é o espaço que tem me faltado, eu fiz uma escolha de não estar mais diretamente no espaço da escola, né, e aí é um momento que eu estou lidando ainda com essa escolha, né, e assim, eu estou no espaço da escola, mas não como estava, a escola não compõe mais a minha rotina diária, a escola não é mais o centro da minha atuação profissional, embora eu trabalhe para a escola, na relação com a escola, vinculado, né, a razão da função que eu exerço hoje é a existência da escola, fisicamente eu não estou mais no espaço da escola, e por não estar mais fisicamente no espaço da escola, existem muitas questões da escola que não tem mais me perpassado, e eu nunca me vi fora da escola, a escola para mim sempre foi o espaço de transformação, né, vocês conhecem um pouco, eu escolho ser professor pelo que a escola pública fez por mim, e eu decidi estar naquele espaço, e aquele espaço sempre tomou 12 horas da minha vida diária por 15 anos, e aí, de repente, eu estou distante desse espaço, e aí o que eu tenho tentado hoje é achar um modo de me manter vinculado a esse espaço que, para mim, transforma, a esse espaço que, para mim, ressignifica, a esse espaço, para mim, que oportuniza, né, porque principalmente quando a gente fala da escola pública, em muitos casos, ela é a única oportunidade que está sendo dada àquela comunidade e aquele e aquele espaço como foi comigo, então, para mim, a escola é o espaço em que eu quero estar, o espaço em que eu tenho tentado construir uma relação, embora eu esteja ainda descobrindo como estar na escola, sem estar fisicamente todos os dias na escola, que novo espaço é esse que eu ocupo, que nova posição é essa em que eu estou e não posso perder de vista a escola, e que é muito fácil de perder de vista a escola, então, eu tenho tentado me

vincular a esse movimento e pensar em modos de não estar tão afastado dela, porque é a minha estrutura, é a minha organização e eu fui para o espaço que fui com a ideia e com a perspectiva de contribuir de maneira mais significativa para a escola, porque é a razão de ser, se não existisse a escola, nenhum de nós estaria ocupando aquele espaço, nenhuma instituição, nenhum espaço de organização, de supervisão, organização e sistematização do ensino existiria, e aí eu tenho me preocupado com a existência, a minha existência profissional fora da escola, então, estou tentando voltar para ela numa nova, numa nova identidade.

Professora Bárbara: Ana Laura, e para você, o que é a escola? O que ela fez no seu tempo?

Professora Ana Laura: Primeiro, Bárbara, eu quero agradecer muito a participação da Juliana nesse momento que você está vivendo, parabéns!

Professora Juliana Vieira: Obrigada, Ana.

Professora Ana Laura: Gustavo, te conheci lá em 2013, um menino, continua esse menino, as nossas ideias convergem, sabe, Bárbara, para essa educação, para a importância da escola pública, esse compromisso que eu tenho com a escola pública vem atrelado à minha história de vida, porque a vida inteira eu estudei em escola pública, e a oportunidade que eu tive de melhorar a minha condição de vida, tanto no campo financeiro e principalmente no campo pessoal, enquanto pessoa, me reconhecer como pessoa, foi através da escola, estudando em universidade pública, porque não tinha dinheiro para pagar, não tinha nenhum programa de financiamento, nada. E a escola pública que me proporcionou toda essa travessia, todo esse momento que eu vivo hoje, ao completar os 50 anos e 21 anos de docência, eu devo à escola pública. E a escola, para mim, é tudo, é o espaço da minha profissão, onde que eu realizo com muita dignidade, honestidade, com compromisso, é o espaço em que eu faço amigos, professores e professoras, onde um incentiva o outro, então sempre tem alguém puxando a mão do outro ali, para ninguém esmorecer.

É claro que as coisas acontecem, mas é aquele lugar onde eu me reconheço como mulher, como ser humano, e me reconheço principalmente nos alunos que eu tenho.

Então é um espaço, que nem a Ju falou, é de existência, de resistência, porque a gente resiste a cada momento, ao longo do percurso de vida profissional que a gente tem, você enfrenta obstáculos, desafios e você resiste, e entrar na pós-graduação só se deu por conta de eu estar na escola pública. Então ela é a minha vida, e por ela que eu quero terminar a minha trajetória também. E entendo o que você sente, Gustavo.

Professora Bárbara: É engraçado, a minha relação com a escola nos últimos 20 anos, ela é muito circunstanciada pelo que eu vivo no ensino superior. Então ela é sempre nessa relação com quem eu trabalho no ensino superior.

Eu não tenho os pés no dia a dia na escola, mas tudo que eu faço no ensino superior tem perspectiva a defesa de uma escola justa, uma escola de qualidade, democrática, e que para mim tem, quando eu falo justa, tem muita relação com o conceito de justiça social mesmo, empoderamento e atribuir capacidade ou oportunidade de escolha, discernimento, repertório linguístico. Eu acho que a escola é, para além de um aparelho ideológico de Estado, como diria Althusser, é um lugar de encontro de vida, de sonho e de possibilidade de existência. Vira e mexe, eu conto os relatos daqui de casa, da escola de um, da escola do outro.

Nesse começo de ano eu vivi uma experiência, até aqui no Rio eu tenho vivido muitas experiências fortes em função de uma luta pessoal por garantir acesso à escola aos meus filhos. Ao morrermos e agora lá aqui. Porque de verdade eu acredito nesse lugar como sendo um lugar que muda a história da pessoa.

Então, ouvindo vocês falando, eu estou aqui lembrando dessa experiência que me move a buscar uma escola de qualidade para as crianças, que é muito justificada pela relação que minha mãe me ensinou a ter com a escola. O tempo que eu conheço minha mãe, ela esteve lutando para garantir acesso à escola, por exemplo. Então, eu tenho várias experiências e quando eu me apresento como sendo a filha da dona Benedita, é com a minha mãe que eu aprendi a gostar da escola, porque ela sempre me diz, filha, estudar muda a nossa vida, vai mudar a nossa vida.

E eu sempre vi minha mãe lutando, trabalhando, brigando para garantir que a gente fosse para a escola. E hoje, pela manhã, eu li o testemunho de uma professora que está num grupo de pesquisa comigo, que tirou um print, eu não sei se uma notícia,

sobre a colisão de frente de uma escola que homenageou um carnavalesco e contou a história, a biografia desse carnavalesco. E o carro de frente é um menino representando esse senhor, que é uma grande influência no carnaval do Rio.

E aí, esse menino que representa essa pessoa importante, ele representa muito bem, ele canta, ele dança, ele interpreta. E aí, a professora fala, quando eu perco de vista o porquê mesmo eu estou na escola, uma situação como essa me faz lembrar. Eu alfabetizei esse menino.

Eu, de alguma maneira, ajudei indiretamente, ou tenho uma certa contribuição para que ele faça o que ele está fazendo hoje. E é um menino mesmo, porque tem 12 anos. E na discussão ali, que se teceu como decorrência dessa postagem da professora, começa uma conversa ali sobre o quanto a escola ainda precisa ser valorizada e precisa lutar para a continuidade dela, porque ela é uma das poucas garantias que as crianças negras têm para acessar um repertório que lhe permite existir um pouco mais de justiça social.

Então, escola, para mim, tem mesmo essa motivação, essa ideia de que ela é muito mais para além do aparelho ideológico de Estado. É um lugar de luta, de composição, de resistência, de garantia. E quando a gente fala de prática docente, quando a gente fala de pós graduação, no nosso caso... Só um minuto.

Desculpa, perdi o fio da meada aqui. Eu acho que falar sobre o que é escola para a gente é falar um pouco do que dá o tom para nossas escolhas profissionais. Eu acho que existe aí um papel da escola para os nossos rumos pessoais, eu assumo indiscutivelmente, mas quando a gente pensa num conceito de docência, de prática de ensino, de organização de sala de aula, esse conceito ele vem forte.

Então, se vocês puderem falar um pouco sobre o que essa escola ou o que que essa interface escola, pós-graduação e Pibid acaba por alimentar um conceito, um jeito de pensar docência, não sei se estou me fazendo clara, de que maneira as coisas atravessam a sua prática profissional. Ana Laura, Ju, Gustavo.

Gu, você não está diretamente agora com as crianças, mas você está na escola, você está fazendo a escola acontecer. Porque se eu não tirar essa perspectiva, essa possibilidade, meu trabalho não faz sentido. E eu acho que é importante que

ocupemos esses outros espaços para garantir a continuidade da escola de educação básica. Então, quando fala, mas vocês estão recebendo na pós-graduação professores? E agora a gente fazendo aí um levantamento, um recurso para garantir a manutenção da nossa nota 4. Os nossos alunos regulares, os nossos egressos e os nossos candidatos são os profissionais de educação que têm os pés ou a relação com a escola pública, salvo algumas exceções, né?

Então, ou porque eles estão diretamente trabalhando com crianças, ou porque formam professores, ou porque são supervisores. Eu acho que a gente tem mesmo que pensar o nosso trabalho para além da sala de aula e não porque a sala de aula é menos, mas os outros espaços que compõem a escola, como sendo escola, sabe Gu, seja na formação de licenciados ou licenciadas, seja para supervisionar no Pibid ou para supervisionar a pós-graduação, para orientar, enfim, para ser supervisor de ensino, orientador educacional, tudo isso para mim é escola. Dizer que não é, e aí por isso que eu luto, eu luto para fazer valer, por exemplo, o princípio de que os anos que eu trabalhei na escola de educação básica tem que contar para minha aposentadoria, eu continuo na escola, entende?

Então, eu queria ouvir um pouco vocês, como é que esse conceito de escola compõe o jeito de vocês pensarem na atuação profissional de vocês?

Professora Juliana Vieira: Eu queria só dizer um pouquinho de algumas coisas que eu fiquei pensando enquanto ouvia vocês também, e aí, em relação ao PIBID, é uma curiosidade, né? Eu não sabia da existência do PIBID até o ano de 2018, quando eu ingressei no mestrado, e aí, lendo as narrativas dos colegas, né, em uma disciplina que nós fizemos sobre memorial, vários deles, que tinham feito graduação na Unicamp, citavam o PIBID, e aí, numa aula, eu, né, recém chegada na Unicamp, tendo vindo de uma faculdade particular, pequenininha, de bairro, falei, mas eu queria saber o que é PIBID, que vocês falam tanto, né?

E aí, que foram me dizer o que era o PIBID, e só fui me aprofundar um pouquinho mais na potência que é esse programa, quando a Bárbara, então, me convidou, junto com o Gu, pra estarmos nos encontros, nas reuniões que ocorreram de forma virtual, em função da pandemia, né? E fico pensando, e fazendo uma relação também, embora eu nunca tenha recebido pibidianos na minha sala de aula, e

nunca tenha atuado como supervisora dentro do PIBID, fico pensando nessa relação da formação inicial, da formação continuada, e da relação que se estabelece entre o professor regente, o professor da turma, no caso, e os estagiários, né? Porque, no meu caso, eu recebo muitos estagiários, recebo, às vezes, três, quatro por ano, né? E, no PIBID, eu pude perceber que existe um fator que o diferencia muito das relações normais de estágio, que é a questão do vínculo, né? E que, por ser um programa, né? E por ter uma escola de atuação nesse projeto, junto com a universidade, e por ter um supervisor responsável, torna-se uma relação de colaboração, a partir do vínculo, né? Então, acho que isso, tanto na formação continuada, como na formação inicial, passa a dar um tom para as nossas práticas, que é o tom do fazer com, do fazer a partir da escuta, do fazer junto, né? Do trabalho colaborativo, de entender quais são as demandas e entender qual é o projeto e a partir daí construir algo junto, né? E não essa relação de ensino que é determinada, que é imposta, que é programada e programática. E, mas acho que pensando um pouco nessa relação dos pibidianos, dos estagiários, da relação formação inicial e continuada e o desse fazer com, assim, né, do ensino que é colaborativo.

Professor Gustavo Rodrigues: Fiquei pensando aqui, né? Eu tentei organizar um esquema, né, entre escola, pós-graduação e Pibid. E aí percebi que não consigo separar porque na minha percepção pelo menos na minha trajetória, uma coisa misturou com a outra e se tornou uma coisa só de certo modo, né? É, a minha relação se dá inicialmente com a escola enquanto estudante de educação básica e depois enquanto professor, né? E eu não havia vivenciado, não tive oportunidade na graduação de estar nesse espaço, por exemplo, do PIBID, né?

Antes, um pouquinho da reunião, eu conversava com a Ana dizendo o quanto talvez a minha atuação inicial enquanto professor teria sido diferente se eu tivesse, assim como esses licenciandos, a oportunidade de estar nesse espaço na perspectiva do PIBID, que vai muito além da perspectiva do estágio obrigatório, né? Traz outro olhar. O estágio obrigatório, é, em alguns recortes, ele tá muito mais sobre a atuação e a formação profissional. E na minha concepção, muitas vezes, de acordo como ele foi organizado, ele perde vista o acadêmico, a pesquisa e o PIBID dá conta de entrelaçar esses esses processos, né?

E aí eu chego ao PIBID, não inicialmente como supervisor, mas como pesquisador, né? a convite da Bárbara, caminhando com o movimento de pesquisa preocupado, né, com uma pesquisa preocupada com a formação de professores. E aí hoje eu entendo que a formação de professores está diretamente vinculada ao PIBID, né? O PIBID é um espaço desta formação, desta formação preocupada com o coletivo, desta formação preocupada com o poder da colaboração, com o quanto colocar quem já está no espaço da escola em diferentes momentos de carreira com 5, 10, 15 anos de atuação. e aqueles que ainda estão no espaço da da formação inicial, é, que às vezes chega uma escola inseguros, chega uma escola com medo desse espaço, com suas memórias sobre esse espaço, o quanto isso é potente e contribui não apenas para esses licenciandos, para aqueles que estão chegando muitas vezes pisando na escola, é não mais na posição de estudante de educação básica pela primeira vez, né? que encerra-se a trajetória de estudante de educação básica, se afasta da escola e vai para graduação e aí você não pisa mais na escola. E aí de repente você chega novamente pra escola, mas agora você tem uma outra identidade.

A escola tá ali naquele formato muitas vezes muito parecido com aquele que você viveu enquanto estudante de educação básica, mas você não ocupa mais a mesma posição. Então, quem é você que chega a essa escola nesse momento, né? Quem é você que sai lá da graduação e vai para esse espaço? E aí eu chego nesse movimento
pela pesquisa, né? Então assim, eu chego na pesquisa pela escola, né?

A escola me leva à docência. A docência, as dificuldades da minha docência, as fragilidades da minha docência me levam à pós-graduação como uma busca mesmo do conhecimento necessário para exercer a minha profissão docente da melhor maneira possível, com as melhores condições que eu pudesse. Então eu chego primeiramente preocupado com uma capacitação profissional e depois eu entendo que vai muito além disso, mas o meu ponto de partida é diretamente uma preocupação profissional.

E aí eu chego a pós-graduação nesse movimento preocupado com o compromisso que a minha atuação tinha no espaço da educação pública e consciente da

fragilidade, da insuficiência que a minha atuação muitas vezes é atingia dentro daquele espaço.

E aí na pós-graduação eu encontro o PIBID, esse espaço que para mim era desconhecido, eu sabia o que era a teoria do PIBID, de ter colegas que fizeram, mas eu nunca estive inserido nesse espaço. E aí eu vou entendendo uma dinâmica muito diferente, que é uma dinâmica da horizontalidade, né? Então me chama atenção primeiro nesse movimento. O professor supervisor tá ali para organizar esse espaço, mas a voz, os poderes de decisão, de organização, cabe a todos.

Você não tem um professor que controla tudo aquilo, que toma todas as decisões. Então você já traz uma relação para mim que proporciona o colaborativo, porque não importa se você é o professor com 10 anos, vamos ouvir quem tá no espaço da escola, vamos dar a essa voz o mesmo peso que a sua voz de docente tem e vamos entender como é que se faz, como é que se pensa, se reorganiza, se reestrutura, se refaz a escola.

Eu acho que isso para mim foi o primeiro momento marcante ali, porque a gente tá muito acostumado na escola com as hierarquias que a escola possui. Uhum. Ela é um espaço muito hierárquico e a gente tá acostumado a ouvir a hierarquia, a se estabelecer na hierarquia e o PIBID traz esse movimento. Primeiro ele desloca essa hierarquia. E confesso que no começo, até como professor, que a gente tá acostumado com o controle, a gente tá acostumado a reproduzir nas nossas salas a hierarquia que a escola tem, traz um certo incômodo de como é que eu vou perder o controle desse movimento.

Mas a potência que isso traz depois dessa ação colaborativa para mim é uma das principais marcas do PIBID e me faz repensar muito a minha atuação enquanto professor, né? que a atuação docente muitas vezes ela é muito isolada, ela é muito fechada na sua sala, no seu espaço. Há uma tendência muitas vezes de uma atuação docente muito solitária, né?

E aí o PIBID me fez começar a repensar isso com os meus pares. Como é que eu tô estruturando e organizando isso? Porque se eu posso possibilitar que aqueles estudantes que estão chegando até mim estejam numa relação mais horizontal, porque talvez que eu não possa me aproximar mais os outros colegas que estão nesse espaço, que ocupam essa escola, assim como eu. Então, me traz esse

despertar na pós-graduação. E aí eu vou entendendo que ao mesmo tempo que eu pesquisava, eu fui me desenvolvendo profissionalmente.

Ao mesmo tempo que eu contribuía com o desenvolvimento profissional dos outros estudantes que faziam, daqueles estudantes que faziam parte do PIBID, é contribuiu absolutamente com o meu desenvolvimento profissional. Eu olho na perspectiva de que a minha atuação profissional é uma até o meu ingresso no PIBID em 2022. E a minha atuação sofre um impacto principalmente da colaboração.

Eu sempre atuei de maneira muito isolada. Eu sempre me constituí como um professor muito introvertido e isolado do espaço da escola, porque muitas vezes o meu modo de pensar e fazer educação fugia muito dos outros. E aí os enfrentamentos, os conflitos aconteciam e alguns conflitos eu fazia questão de brigar. E aí não sei se brigar é a palavra correta, mas eu fazia questão de impor. E aí eu fui entendendo que aquilo de algum modo foi me trazendo problemas no espaço. E aí eu fui me isolando e dizendo: "Esse é o meu mundinho. Esse quadradinho aqui que tem meu nome, professor Gustavo, na porta é o meu mundinho. Então aqui eu atuo".

E aí eu repensei esse movimento, repensei essa ação de concha de professor a partir do momento que o PIBID me mostra que colaborar é mais produtivo do que se fechar, que ouvir o outro, embora eu discorde do outro e muitas vezes o apontamento do outro seja incômodo pras minhas concepções, pras minhas percepções e pras minhas certezas, porque tenho muitas, podem estar equivocadas muitas vezes, mas são certezas e é difícil abrir mão delas. O PIBID me coloca nesse espaço em que eu tenho que pelo menos repensar as minhas certezas e isso vinculado sempre a pós-graduação, porque na minha vida o PIBID, né, traz, vem ao mesmo tempo, então vem também ao mesmo tempo em que eu estou naquele espaço da pós-graduação tentando me reorganizar, tentando me estruturar.

E felizmente, após a conclusão, né, da pesquisa, eu ingresso como supervisor de maneira formal, se eu posso dizer assim, recebendo esses estudantes lá na minha sala, recebendo eles e já com uma outra perspectiva, porque já vi o meu contato inicial com o PIBID no remoto, embora não recebendo estes profissionais, mas já esses estudantes, mas já mobilizado por isso. Então eu os recebo numa perspectiva mais colaborativa com outros colegas, não com todos da escola. Mas eu já percebo que eu me abri para pelo menos as colegas que dividiam turma comigo. Tanto que os meus bolsistas na época, meus, né, professor possessivo, é, transitaram , pelas

turmas dessas colegas também, fazendo ações colaborativas, não só comigo e não só entre eles, mas com outros professores, com outras perspectivas.

Então, para mim, o principal marco do PIBID, eu acho que vai em três caminhos. Eu acho que vai, primeiro um compromisso com a docência, que é algo que eu carrego comigo desde que pisei na escola pela primeira vez. E é algo que eu tento passar de alguma forma para aqueles que têm contato comigo de alguma maneira.

Então eu tento sempre mostrar e dizer, gente, isso aqui é um espaço de compromisso. O que se faz aqui é muito sério, é muito importante. E eu sempre tentei levar isso pros bolsistas, dizer: "O que a gente faz aqui é muito sério. O impacto que a gente tem nesse espaço é muito significativo. A ideia do de colaborar, então e isso perpassa a pós-graduação, né?

O NEPEN a gente vem de um espaço do colaborativo, um espaço em que todo mundo tá junto, se mobilizando, cada um com suas especificidades, cada um com seus caminhos.

E aí o PIBID, por ser um espaço colaborativo, ele para mim é se vincula à pós-graduação, porque no modo que nós construímos também é esse espaço e me faz pensar e resgatar uma escola colaborativa, que é uma escola que eu havia perdido de vista, que na minha atuação há algum tempo havia deixado de ser um espaço colaborativo e tinha se tornado um espaço muito isolado, um espaço muito fechado.

E eu tento me reorganizar e me abrir de novo para esse espaço e entender que eu posso fazer a minha docência com o mesmo compromisso, com a minha mesma preocupação.

Posso fazê-la divergindo das ideias, conceitos e concepções dos outros, mas que eu não preciso me retirar do espaço do diálogo, que eu não preciso me isolar desse espaço de mobilização. E acho que a minha e aí juntando o que a escola a pós-graduação e o PIBID me deixam, é acho que em três questões. a gente consegue fazer a educação de uma maneira muito mais profícua quando ela é no colaborativo, quando ela é no todo, quando ela se humaniza e ela recebe a diferença do outro e você põe a sua diferença também. Quando você reforça o compromisso com a docência, que para mim o PIBID é esse programa, dizendo pro licenciando lá no início o que é a escola, o preparando para esse espaço da escola, para a reflexão que é pertinente, para ocupar esse movimento.

E ela traz para mim uma preocupação que eu carrego e hoje ainda de maneira mais profunda que é a formação docente, é que hoje eu estou atuando mais neste espaço. Então eu fico com esses três apontamentos para mim. compromisso com o que se faz na docência, um modo coletivo e horizontal de se fazer docência e um compromisso com essa formação docente, que pode ser a inicial ou que se dá lá no espaço da da universidade ou a continuada que se dá no espaço da escola com um vínculo com a universidade, que é onde a pós-graduação para mim se organiza. E acho que eu já falei demais.

Professora Juliana Vieira: Deixa eu só dizer uma coisinha no que me veio a partir da sua fala também, é de você dizer mesmo, né, de como era a sua atuação e aí eu me junto a você, porque me identifico muito também, sempre trabalhando mais isoladamente, mas individualmente, evitando salas de professores muitas vezes.
E o quanto essa aproximação do projeto e até mesmo atuando como supervisor e pesquisando também sobre o PIBID, né? É faz com que você ressignifique a sua própria docência, né, de um profissional que trabalhava mais individualmente para um profissional que busca trabalhar colaborativamente.
Então eu acho que o PIBID também, enquanto esse espaço de discussão coletiva e de escuta é permite aos docentes que já estão no campo essa ressignificação das práticas e da própria docência, né, nessa perspectiva de horizontalidade que você coloca também, que é importantíssimo.

Professor Gustavo Rodrigues:
Só acrescentar uma coisa rapidinho que esqueci de dizer e acho que a pós principalmente, ela me diz e me mostra que eu, professor lá do espaço, é , tenho o que dizer e posso dizer, porque a gente tem muita perspectiva, a gente, eu, né, de que o espaço do professor de educação básica de criança não era na pós-graduação.
E aí eu achava, tinha essa percepção. E quando você chega lá, você começa a entender que não, eu também sei o que estou fazendo. Eu tenho o direito de dizer como se faz educação, muito antes do título. Não foi o título, defender a minha dissertação que me trouxe isso, mas foi entrar naquele espaço e entender que o que eu dizia enquanto professor tinha importância.

Professora Bárbara: Muito, muito legal. É, eu quero pontuar duas coisas, mas também, ô Ana Laura, vê se você não quer falar também, porque a gente, eu acho que a conversa é um pouco isso, de que maneira que ouví-la se impacta, né?

Professora Ana Laura: Sim. É que Bárbara, eu quero escutar você agora que é um arcabouço de conhecimento assim e só que o que Gustavo falou, entendeu? É o meu pensamento que converge. Por isso que nós estamos aqui.
Essa proximidade é por conta dessa comunhão de pensamento, de ideias, né? E o que o PIBID fez comigo lá em 2013, que eu não tinha percebido ainda e só fui perceber na pandemia, que para mim foi um choque esse distanciamento físico. E aí que eu tomo consciência do meu papel de professora formadora. E aí eu busco ir para pós-graduação porque acredito na relevância do meu trabalho em sala de aula. Então o PIBID me trouxe essa percepção que até então eu não tinha. A gente é fechado,a gente não gosta de, né?
Formamos as ilhas, falo que são as ilhas pedagógicas dentro da escola. Então sempre você tem uma companheira, um companheiro que você trabalha melhor, mas nunca consegue finalizar um trabalho por conta das demandas do cotidiano da escola. E aí quando entra o PIBID no Getúlio Vargas,ele acaba até alterando essa configuração e a gente se aproxima mais da professora da pedagogia da tarde e consegue escrever um artigo, desenvolver um projeto único na escola com a professora de ciências, com a professora de língua portuguesa, que a gente não tinha outro professor de geografia para poder acolher um outro grupo ou outro subgrupo.

Então, o PIBID alterou totalmente aquela perspectiva de educação que eu passei enquanto criança.E no na no curso, na licenciatura de geografia foi a mesma coisa. Eu comentei com o Gustavo, a gente se forma nos enquadramentos, então você vem com esse pensamento acadêmico muito fechado e aí quando eu ingresso na pós-graduação é um choque né? É um choque muito grande. Começa lá pelo PIBID em que você se permite compartilhar a sua turma, os seus alunos. Eu não tenho nem vergonha de falar, eu ficava, eu ficava muito enciumada, tem hora, entendeu? Da relação das crianças com outras pessoas. E aí você vai entendendo que a educação se faz um com outro, um pelo outro e não faz sozinha. Ela não acontece

sozinha, né? A escola ela só vibra quando todos estão ali com intenção semelhante. não precisa estar com a mesma ideia, porque a linguagem é outra, a função é outra, mas a gente tem aquele ideal que vive da educação transformar as pessoas. Então o que o Gustavo falou foi, né, me vi nas suas palavras, Gu. Desculpa Bárbara, ter cortado você.

Professora Bárbara: Tudo bem. Eu acho que você é quando dialoga com eles, você enfatiza aí uma questão que é a essência da docência, que é a relação pedagógica, é a relação com o outro, né?

É, eu sei que a Ju tem que sair daqui a pouquinho,mas Ju, se você puder falar eh rapidamente se esse contato com o PIBID, com a pós-graduação, o movimento de escrever uma tese, se isso de alguma maneira ou ou o movimento de refletir sobre a sua prática, se isso de alguma maneira altera ou impacta a sua relação com as crianças,

é, positivamente ou não,que que altera, né, essa essa consciência, né?

É,e aí depois de vocês falarem isso, eu tenho duas outras perguntas que eu não sei se eu já faço as duas perguntas, é, que eu sei do seu tempo, eh, ou eu espero você responder, Ju.

Professora Juliana Vieira: Já faz, Bá, aí a gente conversa sobre tudo um pouquinho, tá?

Professora Bárbara: Então eu vou fazer o seguinte, eu vou fazer três questões e eu gostaria de ouvir a Ju e o Gu, pra gente encerrar,tendo em vista o nosso teto, tá? Mas eu quero também que a Ana Laura se comprometa a escrever sobre isso, tá bem?

Então, primeiro, é, de que maneira esse espaçotempo, PIBID de pós-graduação, é, impacta a relação com as crianças e vocês com as crianças? Eu tô chamando crianças os seus alunos. Ou de que maneira isso impacta as relações interpessoais no trabalho, tá? Essa é a primeira.

Segundo, se um colega de vocês, formador de professores, dissesse a você, ou professor da Escola de Educação Básica, dissesse a vocês que iria participar do PIBID, ele não participou ainda, né? Ó, fiquei sabendo de um edital. Você acha que devo ir? Que você acha? O que você diria para essa pessoa? E por fim, é, vocês acham que o PIBID tem alguma contribuição para dar a um pós-graduando? Há um

diferencial entre ser um professor pós-graduando ou entre ser um pós-graduando e um pós-graduando que conhece o PIBID, o PIBID tem alguma contribuição para a pós-graduação? Só isso.

Professora Juliana Vieira: Tudo isso? Quantos encontros mais a gente tem para falar sobre issos?

Professora Bárbara: É, pois é, se renderia encontros tantos, né? E por que não talvez pensarmos aí num desdobramento dessa natureza?

Professora Juliana Vieira: É verdade. Bem, eu vou tentar falar um pouquinho então e é primeiro para falar um pouco sobre a experiência de vivenciar o PIBID e a pós-graduação e o que essa experiência impacta na minha relação interpessoal. e em
especial com as crianças, já que estou, né, é, em sala de aula no momento, professora da educação básica de ensino fundamental.
É, eu penso que o PIBID e a pós-graduação pode ou não impactar a depender do projeto, a depender do programa, né? Eu posso dizer do projeto, do programa do qual eu participei enquanto é voluntária, digamos assim, do PIBID. e enquanto pós-graduanda, eu acho que nessa perspectiva de um programa de pós-graduação, né, que tem é como foco a formação de professores e numa abordagem é de pesquisa narrativa autobiográfica, eu posso dizer que sim, que impacta, que muda, porque é,
eu acho que a variação das experiências vividas na pós-graduação e incluindo o PIBID.
É, nessa perspectiva de uma formação, a partir de uma abordagem narrativa autobiográfica, ela nos coloca em xeque, sabe? Ela, como eu posso dizer, ela tira a gente da nossa condição alienante do nosso ser, eu acho. É, como se houvesse um desencimesmamento.
Eu acho que a gente passa a olhar para as práticas e para as pessoas também nessa perspectiva de quem são essas pessoas, quais são essas histórias, em que espaços elas vivem, quais são suas histórias de vida, quais são seus interesses? Porque antes faz essas perguntas pra gente, né, vivenciando essas experiências na pós-graduação nessa perspectiva. Então, hoje, por exemplo, eu inclusive acho que

já comentei em alguns momentos com algumas pessoas assim do quanto eu falo a pesquisa, mas não é a pesquisa, é a vivência na pós-graduação, né? Nessa perspectiva, quanto a pesquisa vai é interferindo nas minhas práticas e o quanto eu vou trazendo também as minhas práticas para pesquisa.

É, de modo que hoje eu não consigo, por exemplo, é planejar pensar num currículo, em uma em uma atividade com as crianças que não tenha esse viés da história de vida, do biográfico, de quem é aquele sujeito, né, de pensar um currículo contextualizado que considere as histórias de vida, que considere o território, porque eu acho que a pós-graduação me permitiu fazer esse exercício comigo primeiro. E esse exercício comigo, o primeiro, promoveu em mim é um conhecimento e uma autoria, um autoconhecimento e uma autoria, que eu quero que outras pessoas possam passar por essa experiência, independente se essas pessoas são os pequeninos, são as crianças que estão comigo, se são os professores que estão na lida comigo diariamente, se são as pessoas do meu convívio pessoal, né?

É por isso que eu digo que a pós-graduação pode ou não impactar. Eu acho que viver a pós-graduação como eu vivi, eu posso dizer que impactou. É, acho que por enquanto é isso. Vou ouvir um pouquinho e a gente vai conversando.

Professor Gustavo Rodrigues: Vamos lá, né? Eu organizei em três tempos. Eu sou muito ainda do esquema, gente. Eu tenho tentado me desorganizar com relação a isso, mas a minha vida inteira todo mundo muito na cor, na no esquema, sabe?

E aí eu fiz aqui um quadrinho rápido, né, das três perguntas. Aí a primeira eu fiquei pensando e aí já que a gente fala muito sobre narrativa, para exemplificar essa ideia, eu vou trazer um uma memória que eu tenho do desenvolvimento do PIBID. era uma turma de terceiro ano e estávamos desenvolvendo o projeto para as educações étnico-raciais.

E a o viés do quadro das turmas de terceiro ano era falar um pouquinho sobre os artistas de relevância nacional e que vieram deste movimento. E aí nós estávamos falando sobre Aleijadinho na turma. Então, nós estudamos a biografia de Aleijadinho, conversamos sobre o movimento barroco e tinha um dia do movimento de uma aula de arte em que a gente ia fazer uma das esculturas, né?

A ideia das igrejas,do movimento barroco, do ponto de vista histórico. E a proposta era essa. E aí sentei com todas as crianças e os pibidianos participaram de todo esse movimento. Exemplifiquei o que eles iam fazer. As crianças estavam usando

colheres e tinha o sabão de coco ali para realizar a questão da escultura, né? E aí as crianças começaram a fazer suas esculturas, inclusive os pibidianos também. Cada um eu levei para eles o sabão para que eles também fizessem. E aí no meio do caminho eu olho para um aluno meu e o Isaque. O Isaac era um aluno muito assim absolutamente disruptivo. Ele era muito fora do do controle do professor. E eu sou uma pessoa controladora. Eu sempre fui um professor muito controlador. E aí o Isaac fazendo a sua escultura e eu me lembro que o Isaac tira a garrafinha dele de água, coloca na mesa e começa a pegar a água e colocar para moldar o sabonete. E qual foi a minha orientação? Que eles deveriam fazer a escultura com a colher. E aí eu penso, Isaac tá mexendo com água, essa água vai cair, tem um monte de sabão colocado, jornal, isso vai virar o caos. deixa fazer uma intervenção. E aí eu chego e falo pro Isaac, Isaac, qual foi o nosso combinado, né? Você tá usando água, vai derrubar, vai fazer alguma coisa? E aí uma das das alunas do PIBID só olhou para mim assim e falou: "Gustavo, posso conversar com você?" Eu falei: "Agora dela: "É". Eu é: "Tá bom". E eles estavam acostumados comigo que eu não resolvo as coisas na sala na frente de todo mundo, nem com as crianças, nem com os bolsistas. Eu sempre chamei lá fora para não ter exposição. E aí ela me chamou e falou assim: "Você ia falar pro Isaac tirar água, né?" Eu falei: "Sim, porque a minha preocupação é de que estrague, de que desorganize". Ela falou: "Você já pensou que você tá cortando o movimento criativo do Isaac? Você tá controlando ele do ponto de vista de uma escolha que você estabeleceu, de uma leitura que você leu e de uma metodologia que você estabeleceu como a correta para fazer isso?"

E aí eu parei, olhei para ela, quis derreter naquele momento, voltei pra sala e falei: "Isaque, desculpa, você pode usar a sua água da maneira que você entender ser necessária para que você reorganize, eh, a e faça a sua obra". E assim, se não tivesse

naquele momento o contato com aqueles estudantes do PIBID que estavam comigo naquele espaço e que viram a minha prática e que perceberam que eu tenho uma tendência a fazer isso mesmo, eu não teria feito esta reflexão. teria feito Isaac guardar a sua garrafinha de água, pegar a sua colher e produzir da maneira que eu, professor detentor de todo o conhecimento hierárquico que mandava naquele espaço, decidi que era o correto pro Isaac fazer. E aí, assim, esse é um exemplo, mas a partir daquele momento eu começo a repensar e entender que as crianças não estavam eh não precisavam estar o tempo todo organizadas por mim, né,

normatizadas por mim. E aí eu entrei até no num processo de que, Gustavo, você vai tanto contra o movimento da escola que muitas vezes você precisa caminhar sozinho.

E por que que você tá reproduzindo neste espaço essas questões, sabe? Então ela muda a minha interação com as crianças e isso vem depois de 10 anos de sala de aula, gente, né?

Eu fico pensando quanto teria me contribuído se eu tivesse vivenciado esse espaço antes, mas isso só acontece porque eu tinha um outro professor em processo de formação inserido junto comigo no espaço da escola numa relação horizontal, porque

enquanto eu fui estagiário, eu jamais teria a liberdade de dizer para uma professora que eu não discordava, mas que talvez ela não pudesse fazer aquilo.Mas como essa bolsista vinha desta linha horizontal, ela se sentiu autorizada a fazer essa reflexão. E aí isso impacta demais na minha organização.

Então assim, se alguém dissesse para mim, olha, eu devo fazer o Pibid, para mim a minha primeira organização seria, depende. Você está disposto a se reorganizar?

Você está disposto a olhar para os seus próprios incômodos enquanto professor para repensar? Aquilo que tá no piloto automático que você faz há muito tempo. Se você estiver, vá, se você não estiver, talvez repense.

Professora Juliana Vieira: ô Gu, mas você está falando do PIBID que você vivenciou.

Professor Gustavo Rodrigues: Isso é nesse espaço, nessa perspectiva, né? Porque leio do do que vi, né? Leio do que me organizei. Se então, se fosse esse Pibid, aquele movimento, aquele espaço, seria isso. Se tiver disposto a se incomodar com você mesmo, vá para esse espaço, porque é um incômodo.

Eu fiquei uma semana pensando naquilo, eu fiquei envergonhado de verdade, assim, quando a bolsista disse aquilo para mim, ela disse de uma maneira muito educada e cuidadosa, mas a minha sensação foi de vergonha pela por ter feito aquilo sem nem me dar conta daquilo. Então eu acho que se a gente tá disposto a se refazer, a se desorganizar para organizar depois, e para mim é um processo muito difícil me desorganizar, porque me incomoda muito, eu diria: "Vá, mas vá com a ideia de que você vai abrir mão de algumas coisas e e e alguns espaços vai ser incômodo para depois é ser mais significativo."

Professora Bárbara: Mas eu acho que você toca aí Gu num aspecto muito importante do PIBID que a gente tem agora escrito sobre que tem a ver com a dimensão coformativa ou o convite que o PIBID nos faz para repensarmos o conceito de formação unilateral, que é da universidade para a escola. do que sabe, pro que não sabe, né? Então, quando a Ju fala da perspectiva colaborativa ou de parceria colaborativa, é exatamente isso que fundamenta a ideia de formação para a docência aliada ao PIBID, né?

Agora tá aí uma discussão, do Pibid se virar lei e tá uma discussão de que todo aluno de licenciatura deve ser um residente do Pibid, né? Por quê? Porque não é fazendo estágio que se promove aí esse tipo de autoria na formação docente é vivendo uma residência em PIBID.

Professor Gustavo Rodrigues: Uhum.

Professora Bárbara: Uma perspectiva de PIBID. Uma perspectiva formativa e é entendendo que sempre haverá a possibilidade de aprender a partir dessa relação, da relação pedagógica que se propõe a ser pedagógica, né, e que não é unilateral.

Professora Juliana Vieira: Bá, mas você enquanto coordenadora do PIBID, né, e tendo vivenciado diferentes processos, você entende que também existem muitas formas de conduzir esse processo do projeto?

Professora Bárbara: Entendo e reconheço. É, primeiro porque tive uma visão privilegiada de vários supervisores enquanto coordenadora institucional.E coordenadora de gestão do campus Sorocaba. E segundo, porque divido pela segunda vez um subprojeto com outro professor, né? Um na geografia que foi com a professora Lourdes e agora um com, já dividi, é o terceiro, eu dividi um com a Rosana, um com a na pedagogia, um com a Lourdes na geografia e agora um com pedagogia e matemática.

Especialmente esse na matemática é muito distinto à maneira de conceber o PIBID, e de conduzir as atividades numa perspectiva, especialmente até desde a perspectiva burocrática. É muito distinta, né?

Então, eu reconheço e por isso que enfatizo a expressão relação pedagógica. Por isso
que me interessa ou nos interessa saber impacta a relação pedagógica. E a relação ela é se dá numa dimensão singular plural, né? Ela passa pela pessoalidade. Ela é singular no sentido de que é contextualizada, é temporalizada, é situada num espaçotempo, numa escola, num contexto. Eu acho que você tem razão, Ju. Então, não é generalizável isso e tem a ver com uma predisponibilidade para que é o que o Gu tá tá enfatizando aí. vai, mas este e a aprendizagem vai ser do tamanho da sua disponibilidade. Eu acho que é sobre isso, sim. Muito legal ouvir você. Gostei muito.

Professora Juliana Vieira: Gente, eu preciso mesmo sair. Minha mãe não tá muito bem ainda. Amanhã cedo, acordo cedinho, então eu tenho que ir lá pra casa dela, ver se ainda precisa de alguma coisa, ver se melhorou, se tomou todos os remédios. Bom.

Professora Bárbara: Tá. Então, assim, só para encerrar, não porque encerramos todas as possibilidades, mas e é pra gente registrar aí uma opção de vocês, né? O projeto da Ana Laura acaba se inserindo aí num projeto guarda-chuva que é “Vozes da Pós-graduação”, que tem aí um um registro na plataforma Brasil a partir da pesquisa da professora Ana Cristina, que foi a primeira a desencadear as conversas, né?
Mas eu acho que tem uma questão ética aqui que envolve duas decisões.
Primeiro, vocês nos autorizam a transcrever as falas de vocês, textualizá-las. Evidentemente, a gente vai mostrar para vocês. Então, é importante que vocês se pronunciem, se autorizem, se está autorizado.
Professor Gustavo Rodrigues: Está.

Professora Juliana Vieira: Sim.

Professora Bárbara: E segundo, como é que vocês gostariam de serem chamados que nós vamos nomear? Esses professores têm nomes? Essas vozes têm nomes. Evidentemente são vozes do nosso programa de pós-graduação, que tem aí uma interface com experiências do Pibid, né? Mas é por qual nome gostariam de serem chamados textualmente?

É, eu acho que isso é importante porque tem a ver com questões pessoais, com vocês vão ser lidos depois, né? Então eu acho que não precisa responder agora necessariamente, mas é importante que saibamos uma vez que vocês nos autorizam, pensem um pouco sobre isso, por favor.

Professora Juliana Vieira: Eu já posso dizer que pode me colocar como professora Juliana Vieira, tá bom?

Professora Bárbara: Tá bom. Obrigada, Ju.

Professora Juliana Vieira: Beijo, gente. Até. Beijo. Beijo. Até. Força aí, Ana. Vamos que vamos.

Professora Ana Laura: Muito obrigada, viu? Melhoras para sua mãe.

Professora Bárbara: Bora ver notícia aí, Juju. Depois, tá bem. Beijo. Obrigada. E, Gu, você quer pensar e depois dizer pra gente?

Professor Gustavo Rodrigues: Sim, eu já mando. Eu mando pra Ana daí. Pode ser?

Professora Bárbara: Tá bom. Pode ser, pode ser. Eu vou interromper então a gravação, agradecendo a professora também, tá? Então, pera aí..