UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

CLÉDNA KALYNE MEDEIROS DANTAS ALVES

CARTOGRAFIA DE SI: PROCESSO FORMATIVO NO PIBID GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS PLURAIS

MOSSORÓ – RN
2019

CLÉDNA KALYNE MEDEIROS DANTAS ALVES

CARTOGRAFIA DE SI: PROCESSO FORMATIVO NO PIBID GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS PLURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

MOSSORÓ - RN
2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A474c Alves, Clédna Kalyne Medeiros Dantas
Cartografia de si: processo formativo no PIBID Geografia em perspectivas plurais. / Clédna Kalyne Medeiros Dantas Alves. - Mossoró, 2019.
138p.

Orientador(a): Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. formação continuada. 2. itinerância. 3. PIBID. 4. multirreferencialidade. 5. etnopesquisa. I. Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CLÉDNA KALYNE MEDEIROS DANTAS ALVES

CARTOGRAFIA DE SI: PROCESSO FORMATIVO NO PIBID GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS PLURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em:_____/_____/2019.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (UERN)
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Márcia Betânia de Oliveira (UERN)
(1ª Examinadora)

_____

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
(2º Examinador)

MOSSORÓ - RN
2019

Aos meus pais, Francisco José Dantas (*in memoriam)* e Ivonete Medeiros Dantas, que lindamente me apresentaram o labor professoral e o compromisso com a dignidade, honestidade e persistência. E meus irmãos Kleber e Nara, grandes companheiros na vida.

Ao meu esposo Wellington, pela dedicação e apoio na itinerância formativa.

Aos meus filhos, Eduardo, Davi e Heitor, fontes de inspiração e busca contínua em um processo de fazer e ser melhor cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades de transformação e recriação.

À Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, pela oportunidade de compartilhar momentos de orientação e construção no *fazerser* docente. Meu respeito e admiração a essa pessoa que transpira conhecimento, dedicação e serenidade.

Ao Professor Otoniel Fernandes, pela postura na Coordenação do PIBID Geografia e pela valiosa colaboração no meu processo formativo.

Aos pibidianos do subprojeto Geografia, pessoas com quem compartilhei momentos formativos únicos e valorosos.

Aos alunos das escolas parceiras no projeto PIBID Geografia, pela oportunidade de aprender e ensinar que me proporcionam ricas transformações.

Aos colegas do Mestrado em Educação (POSEDUC), em especial Bruna Rafaela e Francisco Vieira, pelo companheirismo e itinerância compartilhados.

Aos colegas professores, que, diante tantas adversidades, não desistem de seus sonhos e buscam a autoria no cenário formativo.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a formação continuada de professores por meio de uma reflexão implicada e crítica. Considera os aspectos que dão sentido ao movimento formativo, levando em conta conjunturas que perfazem o agir docente, quais sejam: políticas públicas, elos com a universidade e perspectivas epistemológicas. Como fenômeno a ser interpretado apresenta a experiência formativa da autora no papel de professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Geografia, entre os anos de 2014 a 2018. Considera-se, pois, implicada na pesquisa como sujeito de ação, reflexão e reconstrução de si na relação com a docência. Como questões central e secundárias da pesquisa destacam-se, respectivamente: como a experiência formativa de professora supervisora no PIBID Geografia contribui com os processos de reflexões sobre o pensar e fazer a docência? Quais as possíveis contribuições do PIBID Geografia na constituição do sujeito que se forma ao formar outros? Os dispositivos acionados na pesquisa possibilitam perceber a potência do PIBID na ressignificação do ensino-aprendizagem em Geografia? São inspirações teórico-metodológicas a pesquisa formação (MACEDO, 2010; NÓVOA,2002) nos cotidianos (CERTEAU, 2014), o pensamento multirreferencial/plural (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 2012; MACEDO, 2012), a ressignificação da experiência vivida e sentida (LARROSA, 2002, 2017) e a noção e a possibilidade de caminhar para si na pesquisa formação (JOSSO, 2010). Os dispositivos da pesquisa estão dispostos a partir da rememoração e compreensão da itinerância formativa, das narrativas dos sujeitos participantes, bem como dos etnotextos e rastros digitais, em consonância com o exercício de uma hermenêutica existencial e formativa. Como resultado destaca-se que o PIBID é um programa extremamente potente e que vai além das normativas institucionais. Entretanto, reconhece-se que carece de um processo autoformativo, cabendo aos sujeitos que dele participam a criação de ambiências formativas proporcionadoras de reflexão constante, de caminhar para si e de ressignificar o *fazerser* docente. Algumas noções se destacam como achados da pesquisa: a formação como dispositivo de autoformação, a pesquisa-formação como acontecimento, o ato docente e o cotidiano escolar como possibilidade formativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Itinerância. PIBID. Multirreferencialidade. Etnopesquisa.

ABSTRACT

This dissertation discusses the continuous education of teachers through a critical and implicated reflection. It considers the aspects that validate the formative movement, taking into account conjunctures involving the teaching activity, such as public policies, link with University and epistemological perspectives. As a phenomenon to be interpreted, it presents the author's formative experience on the role of supervising teacher of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), in subproject Geography, among the years 2014 and 2018. The authoris considered, thus, implicated in the research as subject of action, reflection and reconstruction of herself in her relation with teaching practice. As central and secondary questions of this research we emphasize, respectively: How the formative experience faced and perceived contribute with the reflection processes about thinking and doing the teaching practice? Which are the contributions of PIBID Geography on the constitution of the subject who forms himself when form other people? The instruments enabled on the research allowed to perceive the capacity of PIBID to give a new meaning to the Geography teaching-learning? The theoretical-methodological inspirations are formation research (MACEDO, 2010; NÓVOA, 2002), routines (CERTEAU, 2014), the multi-referential/plural thinking (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 2012; MACEDO, 2012), the new meaning of the experience faced and felt (LARROSA, 2002; 2017) and the concept and the possibility to progress for himself on the formation research (JOSSO, 2010). The instruments of the research are arranged from the rememorizing and comprehension on formative itinerancy, on the narratives of participant subjects, as well as to "ethnotexts" and digital traces, in accord with the exercise of an existential and formative hermeneutics. As result, we emphasize PIBID is an extremely potent program and goes beyond institutional rules. However, we admit the lack of a formative process, so that the participant subjects are responsible to create formative ambiences enabling constant reflection, to progress to himself and a new meaning of the educational "doing being". Some concepts are highlighted as findings of the research: the formation as an instrument of self-formation, the formation-research as occurrence, the educational act and the school routine as formative possibility.

Keywords: Continuous training. Itinerancy. PIBID. Multi-referential approach. Ethnographic research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Realidade do PIBID UERN – 2019.....38
Figura 2: Composição do PIBID Geografia UERN 2011.....39
Figura 3: Composição PIBID Geografia UERN 2014.....40
Figura 4: PIBID UERN 2014 41
Figura 5: PIBID Geografia UERN 2019 42
Figura 6: Rastros digitais formativos no Facebook 45
Figura 7: Equipe da Escola Manoel Assis – 2013 50
Figura 8: Apresentação PPP 51
Figura 9: Confraternização PIBID Geografia.....53
Figura 10: Rastros digitais - oficina de ideias cartográficas 54
Figura 11: Rastros digitais - apresentação do futebol cartográfico.....55
Figura 12: Projeto de Intervenção: Mobilidade Urbana e Qualidade de vida 56
Figura 13: Rastros digitais – Grupo: O meu lugar é o seu lugar?.....56
Figura 14: Metodologia da pesquisa formação.....73
Figura 15: Etnopesquisa como caminho para a autoria cidadã.....75
Figura 16: Dispositivos da Pesquisa formação 77
Figura 17: Onde estiver, seja lá como for, tenha fé porque até no lixão nasce flor.....81
Figura 18: Relatório – descrição das atividades desenvolvidas.....88
Figura 19: Relatório 2016 89
Figura 20: Relatório de Ativiade do PIBID – Julho 2014 90
Figura 21: Principal função do professor supervisor PIBID 90
Figura 22: Papel dos supervisores na formação inicial.....91
Figura 23: Recorte do Relatório PIBID 2015.1.....91
Figura 24: Resultados - produções no subprojeto PIBID Geografia.....92
Figura 25: Produção de gráfico Projeto Mobilidade Urbana Qualidade de Vida 94
Figura 26: Dificuldades encontradas nas ações PIBID geografia edição 2014-2016 95
Figura 27: Considerações e perspectivas sobre o projeto 2014, 2015 e 2017.....97
Figura 28: Banner política de mobilidade urbana.....102
Figura 29: Fragmento de artigo científico.....104
Figura 30: Rastros digitais: Na UERN - III Salão de Iniciação à Docência PIBID UERN....106
Figura 31: Diversos olhares na pesquisa formação.....107
Figura 32: O movimento #ficapibid como dispositivo de profissionalização docente.....114
Figura 33:PIBID Geografia e profissionalidade 117
Figura 34: Experiência no PIBID Geografia 128

SUMÁRIO

ABRINDO O ENREDO: O MOVIMENTO FORMATIVO.....10
1 ITINERÂNCIA: LUGAR DE DIZER DE SI.....15
1.1 Para início de conversa.....16
1.2 Espaço de reconhecimento: as histórias e os outros que habitam em minhas memórias 18
1.3 Dilemas cotidianos de uma geógrafa em formação: aproximação e distanciamento da formação docente.....21
1.4 O encontro com o PIBID Geografia.....29
1.5 A itinerância na UERN: o mestrado como inspiração autoformativa.....33
2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PIBID.....35
2.1 Contribuições do PIBID de Geografia para a educação básica.....38
2.2 A docência antes e depois do PIBID.....48
2.3 Os dilemas de se ver passar na formação continuada: releitura e estranhamento.....59
3 O ENCONTRO COM A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL: RESSIGNIFICANDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO.....64
3.1 Multirreferencialidade: inspiração epistemológica na pesquisa-formação.....67
3.2 A pesquisa-formação e a busca de autoria.....70
3.3 A etnopesquisa em ato criador e formativo.....74
4.1 O diário de pesquisa - a "caixa preta": reconhecendo o sujeito da formação em processo de autoformação.....78
4.2 Os etnotextos: releitura dos documentos e produções pedagógica do PIBID geografia como dispositivo da pesquisa.....83
4.2.1 Relatórios.....84
4.2.2 Planejamentos 100
4.2.3 Projetos de Intervenção, Oficinas pedagógicas e Produções pedagógicas 101
4.2.4 Produções científicas 103
4.2.5 Rastros Digitais.....104
4.3 Narrativas orais dos sujeitos participantes.....106
4.3.1 Reconhecendo os sujeitos da pesquisa-formação: experiência vivida/sentida e implicação 107
4.3.2 Resistência em momentos de instabilidade 112
4.3.3 O PIBID como formação política 114

4.3.4 Supervisor PIBID: entre o lugar instituído e o lugar conquistado 118
4.3.5 O PIBID Geografia além do instituído 123
4.3.6 OPIBID Geografia como experiência formativa sustentável 125
REGISTROS (IN) CONCLUSIVOS.....128
REFERÊNCIAS.....133

ABRINDO O ENREDO: O MOVIMENTO FORMATIVO

Esta dissertação apresenta como fenômeno a ser interpretado minha experiência formativa como professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Geografia, entre os anos de 2014 a 2018. Por conseguinte, insiro-me como sujeito de ação, reflexão e reconstrução de si na relação com a docência. O encontro com o tema é, pois, fruto das minhas inquietações e reflexões sobre o cotidiano da escola pública e dos processos formativos inerentes à profissão.

A construção deste texto revela-se como pesquisa-formação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sendo a implicação no processo essencial na compreensão das experiências formativas desencadeadas com a participação no PIBID. Inspirada em perspectivas multirreferenciais/plurais (ARDOINO, 1998), distanciando-se dos paradigmas da ciência cartesiana, apresento a pesquisa como possibilidade de caminhar para si.

A inspiração epistemológica nasce com o ingresso no mestrado em educação, enredada por novas ideias compartilhadas nas aulas, orientações e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Multirreferencialidade (GEPEM), coordenado pela professora Mayra Ribeiro e pelo professor Joaquim Barbosa. Essas reuniões auxiliaram na reflexão sobre nossos projetos, contando com o partilhar de nossas questões de estudos, assim como com a opinião de cada membro. O movimento de escuta do outro e o despertar de um olhar inquieto e inquietante encontra não apenas um caminho a seguir, mas o desordenar de um contínuo instituído para a emancipação formativa.

Além disso, a ideia do cotidiano, encontra lugar como inspiração nas táticas e astúcias do fraco[1] (CERTEAU, 2014), no reconhecimento das fissuras cotidianas nos espaços para a construção do conhecimento que se deseja. Cenário importante na pesquisa, pela diversidade e singularidade, é fio condutor para reflexões dentro deste estudo o mergulho na "[...] cultura e no cotidiano escolar, interpretando diversas formas de uso nos modos de fazer, aliados não somente a uma patente do objeto, mas a forma como o sujeito ordinário utiliza-os". (ALVES, 2003). Isso significa que a implicação é aqui condição para a construção de sentidos e significados pelos sujeitos que atuam na realidade pesquisada.

[1]Para Certeau (2014), as táticas dos praticantes estão relacionadas às "maneiras de fazer", à criatividade cotidiana, formando a contrapartida do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica.

Acredito que o desejo pela pesquisa parte da realidade, que não se apresenta como única, afinal, "[...] a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido" (MACEDO, 2010, p. 16). Esse estar dentro remete a um conjunto maior, a um movimento de parte integrante, que não viabiliza um olhar singular, mas a sua pluralização perante uma complexidade de referências e necessidades. A ideia de pertencimento diante uma experiência formativa extrapola os limites cartesianos quando não absorvem apenas questões objetivas e uma linearidade.

Em um "movimento espiralar" (D'ÁVILA, 2016), sem predefinições e rotas a seguir, encontram-se subsídios que surpreendem pela capacidade de contar dos fatos que não se encerram em momentos de outrora, mas se perpetuam através da rememoração e em devir. Nesse viés, visitamos narrativas, imagens e itinerância de sujeitos, sinalizando como dispositivos para o exercício de uma "hermenêutica existencial" (MACEDO, 2010).

Posto isto, o meu lugar de fala[2] – Educadora da Rede Pública de Ensino e supervisora do PIBID Geografia entre os anos 2014 a 2018 – permitiu-me traçar a seguinte questão de estudo: como a experiência formativa de professora supervisora no PIBID Geografia contribui na reflexão e reconstrução de si na relação com a docência?

Valendo-me de dispositivos próprios no espaço e tempo vivido e sentido, substancializo a pesquisa a partir de um rigor próprio. No dizer de Galeffi (2009), com um *rigor outro*. Diferente das possibilidades de construção do conhecimento, estipuladas pela ciência moderna, a compreensão dos fatos tem como base o envolvimento do pesquisador, a aproximação das partes e as relações estabelecidas através da exploração de conjunto de opiniões sobre a formação docente na perspectiva de um espaço-tempo destinado à análise, criação e recriação de práticas significantes no ensino de geografia.

Por esse veio, busco responder questionamentos sobre as contribuições de políticas públicas na docência. Procuro, refletir sobre: como as experiências formativas desenvolvidas no PIBID - subprojeto de Geografia contribuem na formação continuada; as possíveis contribuições do PIBID Geografia na constituição do sujeito que se forma ao formar; 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.

---

[2] O "lugar de fala" diz respeito ao lugar da produção do conhecimento. Michel De Certeau (2002) o nominou de "operação historiográfica" – que pode muito bem ser entendido como a operação científica e seus componentes, quais sejam, "um lugar social", "uma prática" e "uma escrita" – o "lugar" é aquele que "interdita" e "permite". Em nosso caso, o PIBID, com suas regras, preceitos, limites, contingências e diálogos [...]. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam". (CERTEAU, 2002, p. 66 – 67).

Para atender os objetivos propostos, o capítulo 1 **Itinerância: lugar de dizer de si** apresenta a narrativa da itinerância no processo que se permite dizer de suas apreensões, pretensões e angústias diante da construção profissional. Os detalhes são narrados, considerando os sujeitos que habitaram esse movimento formativo, entremeado pela importância e influência familiar nas escolhas. Uma itinerância que se configura em traçados disformes, permeados por idas e vindas, aproximações e distanciamentos do processo educativo, que se explica pelo condicionamento às situações e necessidades; os dilemas sobre o ato de formar-se a partir de ideias cristalizadas, assim como a ressignificação do termo, redimensionado a partir de diferentes possibilidades epistemológicas, como a multirreferencialidade, assim como a inspiração sobre a "construção histórica, geográfica, social do autor-cidadão."(BARBOSA, 1998b). A presença da narrativa de si no cenário formativo ganha ênfase através das redes de sentido que se configuram em diferentes momentos da formação.

O capítulo 2, **Formação docente na perspectiva do PIBID,** indica as contribuições do PIBID para a educação básica, tendo em vista o caráter das políticas públicas nacionais. Evidencia o envolvimento e aproximação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e a Escola Básica, fundamentados nos objetivos de fomento, iniciação à formação docente e valorização do magistério, enfatizando a necessidade da ampliação, valorização e ressignificação do saber na formação continuada. Destaca o meu lugar de fala, na qualidade de Professora Supervisora PIBID, propondo uma "pesquisa-formação a partir de um mergulho com todos os sentidos" (ALVES, 2001a). Apresenta ainda as nuances da formação em uma perspectiva da inerência antes e depois da participação no Programa, descortinando lugares de medo, angústia, desejo, transformações em movimento de se ver passando.

O capítulo 3, **O encontro com a pesquisa-formação multirreferencial: ressignificando os sentidos da formação**, apresenta o referencial epistemológico, a saber: a multirreferencialidade. Aborda a ressignificação de práticas educativas e formativas, atentando para a ideia do inacabamento, assim como a proposta de uma postura voltada para o educador-pesquisador. "O profissional da educação, visto numa dimensão também subjetiva e simbólica, toma outro significado e outro rumo." (BARBOSA, 1998, p. 75). Essa visão proporciona novas diretrizes e um novo olhar para o *fazerser*[3]docência na caminhada formativa. A ênfase em uma formação docente implicada ganha força, no dizer de Borba (*apud* BARBOSA, 2010, p.36), quando ressalta o ato de "implicar-se, voltado para dentro, percebendo-se criador de um saber

[3] Inspirada em Alves (2003), faço uso de alguns termos juntos para indicar a necessidade de ir além dos limites das ciências modernas. Assim como *fazerser*, outras palavras aparecerão grafadas juntas no texto.

fazer que é sempre práxis". Este é o movimento de reflexão e postura que busco apresentar neste texto e desenvolver na pesquisa. Consubstanciado por referenciais plurais e complexos e nos cotidianos escolares, de forma implicada, o processo formativo da Professora supervisora PIBID Geografia rompe com perspectivas epistemológicas que não atendem a complexidade dos contextos. Nesse sentido, infiro a necessidade de espaços, nos dias atuais, para um fazer ciência que apresente "Um rigor outro". A assertiva de Paulo Freire (2017) sobre a exigência da consciência do inacabamento no ato de ensinar nos convida à vivência formativa. Ele afirma: "Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se". (FREIRE, 2017, p. 49). A abertura ao novo, vivo, sentido, na inteireza do ser, na revelação profissional convida a uma leitura de um espaço formativo que vem se revelando como crescente na vida.

O capítulo 04, D**ispositivos da pesquisa-formação no PIBID Geografia: olhares plurais**, apresenta possibilidades que forjam alternativas de construção de dispositivos próprios dentro da pesquisa-formação. Destaca os diálogos entre os documentos que orientam a atuação e implantação de políticas públicas educacionais no país, em especial o PIBID; as narrativas creferenciadas nas experiências formativas e na itinerância docente, no dizer de Macedo (2010) os "etnotextos – fixadores de experiências", representados pelos relatórios, projetos, oficinas pedagógicas, sequências didáticas e produções científicas, assim como o diário formativo como dispositivo para o dizer e escuta de si. Traz também, os rastros digitais que, por meio das redes sociais mais usuais, encontram o seu lugar entre os sujeitos do universo pesquisado, por meio de imagens, textos, contextos, sensações e representações visuais e auditivas. Em uma interpretação das imagens que se construíram ao longo de processos significativos, encontram-se os dispositivos que permitem leitura e releitura de momentos e situações específicas no ato formativo e autoformativo. Destaca-se a singularidade de cada dispositivo pelas particularidades que revelam diante uma diversidade de sujeitos, em uma teia densa e complexa.

Enfim, tecemos considerações por ora e não finais, assinaladas pelo desejo de ampliação da pesquisa, tendo em vista o *vividosentido* e a ressignificação da prática docente a partir da reflexão sobre a itinerância no processo formativo. Diante das inspirações epistemológicas e metodológicas, apresento narrativas de práticas cotidianas que envolvem a implicação, a historicidade e as singularidades dos sujeitos. A abordagem de reencontros com produções de outros momentos e com experiências formativas, permitem o diálogo com as redes de conhecimento que se ampliam com o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, no POSEDUC. Tenciono não uma linearidade para os próximos momentos, mas subsídios que

orientem possibilidade de ampliação da visão da pesquisa, assim como o exercício de uma hermenêutica crítica, com vistas à complexidade e singularidade dos etnométodos e a contemplação da riqueza dos momentos formativos vividos. Faço, pois, um convite a uma leitura profunda no processo formativo *em devir*.

1 ITINERÂNCIA: LUGAR DE DIZER DE SI

O *vividosentido* é potencialmente um lugar único e disforme, não cabendo em efeitos modulares e previstos. Camufla-se em momentos, tempos e se transforma em experiências em cada ato da vida. Nesse sentido, Larrosa (2017, p. 26) nos convida a explorar as possibilidades de um pensamento sobre a educação, elaborado a partir do vivido, destacando a necessidade de reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência. Acredito que reviver lugares, tempos e sujeitos da minha formação é um itinerário que possibilita o caminhar por outras "gramáticas" ou outras redes de pensamentos que tomam distanciamentos das imposições de uma ciência quantitativa, sem abandoná-la. Isso favorece a aproximação de uma narrativa própria e singular.

Esse movimento plural remete à ideia de uma pesquisa e formação integradas ao pensamento entre as ações dos outros- heteroformação, do meio ambiente – ecoformação - e uma terceira força de formação, a do eu – autoformação (PINEAU, 2010). Entrelaçada, essa teia potencializa a reflexão sobre diferentes perspectivas experiências sem minimizar suas próprias considerações.

A narrativa de si faz parte do cenário da pesquisa-formação, não descaracterizando o seu teor descritivo, mas destacando-se pela observância e reflexões sobre as redes de sentidos que vão se dando na itinerância em diferentes momentos. No dizer de Josso (2010, p. 65), o que está em jogo não é somente compreender como nos formamos ou nos transformamos, mas também a consciência e o reconhecimento de nós mesmos como sujeitos.

Nesse sentido, busco desvelar, no itinerário de vida, os enredos e os sujeitos que me encaminharam a uma reflexão e ao encontro com outra maneira de fazer pesquisa interpelada pelas minhas inquietações e pela busca de um sentido sobre o meu fazer e ser docente dentro de um contexto tão diversificado.

A itinerância que flui como um rio em seus meandros e recebe seus afluentes não se apresenta como pura, pois o movimento formativo não permite uma linearidade, assim como um rio que nasce em pequena fonte corre por diversos acidentes geográficos, transcorre sobre diversas condições climáticas e continua seu percurso até emergir em outros espaços, sob outras condições e se transforma. O movimento formativo que aqui se revela não se mantém preso a formatos específicos, não negando a importância das autobiografias, biografias e relatos de experiências e outras classificações, mas propondo uma escrita de si.

Encontro nas palavras de Larrosa (2017, p. 198) aproximação com nossa maneira de escrever, ao enfatizar a autobiografia e o romance de formação como artefatos textuais que possuem uma dupla contaminação.

Em múltipla contaminação, a escrita existencial, indiferente ao teor de classificação imposto pela ciência moderna, não se propõe pura, mas contaminada por artefatos textuais dispostos em narrativas sobre o dizer de si.

O regresso através da escrita itinerante propicia revisitar lugares e sujeitos e ressignificar momentos, considerando o dizer de si e a transgressão metodológica que possibilita a alteração de um movimento antes visto como programado para uma construção contínua, inédita e transformadora.

1.1 Para início de conversa...

A bricolagem que intencionamos apresentar nessa tessitura textual tem a itinerância como dispositivo para dizer de si no processo de fazer-se docente e se insere em um jeito de fazer pesquisa com inspiração nas seguintes perspectivas: uma abordagem epistemológica, a partir do pensamento multirreferencial/plural (ARDOINO, 1998); como paradigma que se contrapõe ao modelo cartesiano de pensar e fazer ciência, quando se propõe uma leitura plural de diferentes sujeitos, objetos, pontos de vista, assim como a utilização de linguagens apropriadas às situações vividas e sentidas, e, ainda, tendo a pesquisa como possibilidade de caminhar para si, ou seja, como lugar de explicitação das implicações e itinerância da autora, das angústias que se fazem presente no pesquisador quando da problematização da pesquisa (BARBOSA, 2014).

Nesse sentido, destaco o meu lugar de fala[4] - professora da rede pública de ensino num processo que se constitui em um fazer-me educadora e que não considera apenas o hoje, mas se construiu como ação em momentos do passado, do presente e das aspirações em devir. Esse processo de transformação, produtor de dilemas na prática docente, amplia e ressignifica sentidos por meio de vivências e experiências que aproximam de outras formas de pensar a formação e a pesquisa em Educação.

A assertiva de Certeau (1994, p. 183) me inspira quando afirma que "[...] caminhar é ter falta de um lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio". É essa

[4]Ver citação p. 11

busca incessante que me leva a tantos lugares e permite a imersão em reflexões sobre a minha prática, meus valores, anseios e desejos.

Esse caminhar é contínuo e não vislumbra apenas o futuro. Percebo a forte influência do espaço-tempo-sujeitos em meu desenvolvimento profissional, envolto em minhas falhas, superações, angústias e aspirações por um lugar em continuidade. Tudo isso é fomentado por momentos invisíveis de outrora e que hoje são perceptíveis, tornando-se fundamentais para mim, como educadora, pois potencializa meu lugar de fala através de recortes de experiências que dialogam com o presente, em uma perspectiva de diversos olhares e emancipação presente e futura.

Falar sobre os episódios marcantes dentro dessa caminhada acaba por impulsionar uma carga de sentimentos mistos, emoções fortes, dores, amores, ilusões, perdas, surpresas, alívio, cansaço, superação, fracasso, recomeço. Essa imersão, portanto, potencializa o processo que vivo hoje, através da aproximação da perspectiva epistemológica multirreferencial, que possibilita uma maior abertura à docência, refletindo em meu desenvolvimento profissional (porque não dizer humano em suas múltiplas faces), ressignificando-o. "A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente." (JOSSO, 2010, p. 38)

Sentindo, vivendo e percebendo, a escrita fortalece o momento de contemplação de si. No dizer de Sérgio Borba (2013) é "sentar-me para ver-me passar." Não meramente como espectador passivo, mas alguém que busca um espaço de autonomia, autoria e cidadania. A ampliação da ideia de cidadania é estabelecida mediante a atuação na sociedade em que estou inserida e a de autoria envolve um movimento interno.

Barbosa (2010) traz a ideia do autor-cidadão, não indicando o acabamento e a prontidão na formação. "Trata-se, sim, de um processo contínuo, de um movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social, que estabelecemos para nos exercitarmos na árdua tarefa de busca de sentido para nossos atos e tarefas." (BARBOSA, 2010, p. 47). Esse exercício íntimo (endógeno) e processual dialoga com o social (exógeno), com toda leveza e prazer, no intuito de compreender-me nessa passagem autoformativa, que não se resume ao tempo presente, mas que se articula em tempos e formas distintas, como nos indica Barbosa (2010, p. 48):

> Autor-cidadão é um processo que ocorre numa geografia, numa história pessoal e social, em grupo e numa sociedade determinada, numa organização, e que, para tanto, exige politizar não só as dimensões econômicas e política, entendidas na perspectiva partidária e de gestão do Estado, relacionadas à nossa vida individual e social, mas colocar em questão a politização da vida em suas múltiplas faces e filigranas, englobando a própria forma de ser e de se expressar.

Reencontrar os aspectos que promovem a minha formação é exercitar a minha cidadania, reconhecendo cada aresta que me proporcionou o fazer e ser docente, não fragmentando o pessoal e o profissional, pois hoje já não compactuo com esse pensamento dúbio. Mas, ao contrário, referencio a geografia em que estou envolvida, a historicidade, os grupos e as pessoas inseridas em meu cotidiano, as diversas situações, sejam elas econômicas, afetivas, sociais ou políticas e que deram a composição ao que fui, sou e serei.

1.2 Espaço de reconhecimento: as histórias e os outros que habitam em minhas memórias

Em algum momento, a minha impressão era de que o saber estava muito bem organizado, temporalizado, acomodado e decidido. Porém, é sabido que o conhecimento ou a busca dele tem um poder inigualável. Foi, então, na busca por essa inesgotável fonte, o saber, e, em especial, o saber de si, que me permiti embrenhar-me nesse universo tão complexo e tão legítimo, fazendo desabrochar a educadora que aqui busca refletir sobre o pensar/fazer a docência, através da ressignificação do vivido por meio de um processo formativo que possibilita refletir sobre o que somos.

Assim, nascida no ano de 1979, na cidade de Mossoró, apresento movimentos de minha itinerância formativa, através de um mergulho nos *sentidosvividos.* As brincadeiras, naquela época, se apresentavam diferentes. A falta de recursos, muitas vezes, permitia uma maior criatividade e, nesse contexto, a "escolinha" estava sempre presente. A brincadeira de criança ganhou mais espaço com o cenário educativo que se perpetuava em casa com o labor dos meus pais. O planejamento de aulas era sempre visto nas madrugadas em que meu pai (*in memoriam*), se debruçava sobre a mesa da cozinha, sempre recoberta por um encerado colorido com motivos florais, a ver seus livros e cadernos, suas folhas e fichinhas com táticas e planejamentos de futsal. O silêncio daquela hora era aproveitado por ele, passando horas a fio em suas atividades de planejamento e correções. Ainda lembro bem o desejo e a implicação daquele professor de Educação Física nos torneios de futebol, momento em que o seu automóvel se tornava bem maior para conduzir os alunos aos locais de jogos. Percebia-se um zelo e muito amor pelo trabalho que ele conduzia, expresso na exaltação, nos cuidados e nas orientações dadas aos alunos, os quais se sentiam protegidos e, ao mesmo tempo, aceitavam as advertências pelo respeito e carinho que dedicavam ao seu mestre. Meu pai fazia questão de levar os filhos para esses eventos e nós adorávamos participar de tudo aquilo.

Com a matriarca não era diferente. Professora no ensino fundamental durante longos anos e depois na educação infantil, a presença docente era marca registrada no capricho da decoração nas datas comemorativas, nos apetrechos para a organização de sala de aula, que eram confeccionados em casa, nas narrativas de momentos alegres e tristes, que eram realizadas durante as refeições ou em momentos de conversas de final de tarde. Muito prazeroso perceber, até hoje, as recordações dela sobre a sala de aula e, mais ainda, presenciar os encontros dela com os ex-alunos, muitos trazendo narrativas que ela nem lembrava mais, porém se perpetuaram no inconsciente deles por algum motivo, agora retornando de forma generosa, com gratidão ou até mesmo com arrependimento.

A carga de emoções que me acompanha sempre esteve intimamente ligada ao campo docente, tornando-se impossível desvincular da formação profissional a minha vivência na infância e adolescência. Essa iminência transborda em face de outras perspectivas formativas, como a etnopesquisa-formação discutida em Macedo (2010). Essa condição de pesquisa amplia suas possibilidades, quando permite que o sujeito se veja passar, contemple e reflita sobre a sua arte, destacando a importância desse tipo de investigação na atualidade. "Nesse sentido, é o conhecimento *prático* que cresce em valorização, conhecimento esse forjado no seio da comunidade envolvida na pesquisa e na transformação." (MACEDO, 2010, p. 160).

A etnopesquisa-formação convida a uma mudança de postura, onde o sujeito é parte integrante da pesquisa. Dessa maneira, propõe uma ruptura com uma ciência hegemônica, primando por uma pesquisa implicada, crítica e reflexiva. Destarte, coloco-me na tessitura do trabalho não como ser de um único momento formativo, mas a partir da formação que transcende em temporalidade e geografia de diversos espaços e interação constante dentro do professorado. Santos (2014, p. 118) assinala essa complexidade e interatividade relacional na atualidade:

> A pesquisa contemporânea sobre formação de professores vem atentando para a relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais que o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla.

A relação com a docência na experiência familiar transmite uma herança complexa e confusa, dando subsídios a uma condução espiralar na pesquisa proposta, suscitando aproximações e distanciamentos do professorado. Muitas vivências são apresentadas distantes dos espaços educativos, entoadas pela necessidade do "ter" que se fazia bem maior que o "ser". O contexto que destaco não me engrandece ou desmerece, mas me torna mais próxima da

reflexão sobre determinantes sociais e econômicas que, a princípio, intercalam formação docente e, posteriormente, impulsionam um processo de autoria, através do vivido nos meus lugares de afeto.

A escola pública foi companheira no antigo ginásio (atual ensino fundamental) assim como no segundo grau (ensino médio), contribuindo nesse processo através das aulas, dos projetos e dos professores envolvidos no contexto. Ao final do então segundo grau, a experiência profissional como atendente em consultório médico se fez presente pela afirmação de uma necessidade financeira. Entremeada pelo trabalho e estudo e, ainda, sem uma perspectiva futura, seguimos a escolha pelo vestibular e pelo curso que oferecesse a menor concorrência, tendo em vista o pouco tempo delimitado para estudos. A inscrição foi feita para o curso de Geografia e nessa indicação ocorreu a aprovação.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) parecia um novo mundo, muitas pessoas com histórias, ideias e comportamentos diferentes. Aquele fervilhar de pessoas atraía. Eram muitas novidades ao mesmo tempo e um novo espaço formativo se apresentava sem que eu sequer me desse conta do que era tudo aquilo.

Os quatro anos no curso de Geografia possibilitaram-me um amadurecimento típico da idade, acrescido também das responsabilidades de quem trabalha, estuda e precisa ser fiel a seus compromissos. Esse novo mundo que se materializava trazia com ele alguns paradoxos, já que, ao mesmo tempo em que trilhava por espaços novos, limitava a significação do meu saber, pois os conteúdos identificados na "grade" de disciplinas do curso se compartimentavam em áreas distintas e distantes, porém, necessários para o momento. Essa desconexão, em certos momentos, causou um pouco de receio. Esse distanciamento é explicado por Morin (2011, p. 37), quando afirma:

> Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX, porém estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização, que, muitas vezes, fragmenta os contextos, globalidade e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente do próprio seio de nossos sistemas de ensino.

As áreas do conhecimento se compartimentam nas suas individualidades e os educandos tornam-se reféns desse movimento. O lugar de universitária apresentava-se descontextualizado pela situação. Não parecia compreensivo o lugar que seria de evolução, agora evidenciado como limitador e com determinantes a seguir.

A imaturidade dos primeiros anos no ensino superior não permitia vislumbrar o quanto havia de riqueza naquele espaço, apenas seguia o que estava "determinado" para o conjunto. O condicionamento facilitava o momento da jovem cheia de incertezas, vivenciando turbulências, conflitos afetivos, aventuras românticas, em meio a tantas novidades. Após o período de adaptação, houve o encontro, propriamente dito, com as disciplinas que envolvem a prática pedagógica da geografia e, com elas, um conjunto de educadores com diversificados perfis profissionais. Alguns se destacavam pelo envolvimento no processo formativo dos alunos; outros se deixavam levar, ritmados pelo cansaço de anos de trabalho, mantendo muitas vezes um distanciamento categórico pela hierarquia professoral. Essa visão verticalizada entre professor e aluno talvez tenha, em alguns momentos, me afastado do universo acadêmico. O corpo se fazia presente, mas os pensamentos viajavam.

1.3 Dilemas cotidianos de uma geógrafa em formação: aproximação e distanciamento da formação docente

Utilizo a obra *Pinóquio às Avessas,* de Rubem Alves (2010) como metáfora para descrever esse momento da minha itinerância. Estava eu na universidade assim como o personagem *Felipe:* cheio de expectativas num espaço escolar que contabilizava o saber por médias e distanciava a realidade em que estava inserido. Não compreendia como funcionava tudo aquilo, seguia as normas e tentava me sobressair. Destaco um momento da estória, durante um diálogo entre Felipe e a professora de português. Ele acreditava que os professores teriam respostas para tudo e naquele momento, questionou sobre o nome do pássaro azul que comia mamão no caminho para a escola. A interlocução entre eles inicia com a resposta da professora:

> - Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português, temos de pensar e falar sobre aquilo que o programa manda.
> Felipe não entendeu o que era "programa".
> Professora, o que é programa?
> Sabendo que Felipe era uma criança, ela explicou de uma forma bem fácil:
> - Programa é uma fila com todas as coisas que você deve aprender na escola, colocadas uma atrás da outra.
> E... Professora... – Felipe continuou – quem é que diz as coisas quais são as coisas que devo aprender? Quem foi que colocou em fila as coisas que devo aprender?
> Quem põe os conhecimentos em fila são pessoas muito importantes, do governo.
> - E como é que elas sabem o que quero aprender, se não me conhecem e moram longe mim?

> - A escola não é para aprender aquilo que você quer – disse a professora. – A escola é para você aprender aquilo que quer aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade… (ALVES, 2010, p. 29-30)

Durante a leitura, rememoro meu momento formativo inicial na academia. Os elementos que me impulsionaram a ingressar na universidade indicavam para uma formação, essa era a palavra mais usada pela família: havia a necessidade de ser formada para conseguir um espaço promissor no futuro. Assim como o *Felipe*, sentia essa expectativa e não poderia decepcionar meus pais. Naquele momento, a lógica da vida era seguir sempre adiante, mas nem eu mesma sabia aonde esse adiante iria me levar, tendo em vista a dificuldade de sentir-me inteiramente implicada no curso pelo pouco tempo dedicado a ele. Sobre essa relação com o saber, podemos refletir a partir dos questionamentos de Charlot (2016, p. 70):

> [...] até que ponto nossas escolas fazem os alunos terem uma atividade intelectual, introduzem-nos em universais novos, constroem outras formas de relacionar com o mundo? Até que ponto, ao contrário, privilegiam tarefas estandardizadas e obediência às normas?

A relação com o saber sempre seguiu os padrões de um distanciamento com o que se aprende e, na academia, isso não se fez diferente. Normas, programas, provas, práticas, vivências afastadas e contextos desconectados. Retomo mais uma vez o pensamento do personagem *Felipe*, que acreditava ser conhecimento uma coisa útil, e vi-me envolta nesse emaranhado. Como me aproximar de algo que não alcançava e não entendia?

A universidade oferecia um leque de oportunidades, mas eu não estava "pronta" para viver essas experiências. Isso causava um afastamento permeado pela minha falta de envolvimento. Era como se estivesse, até então, contida na formatação que o contexto escolar vivido me indicou. Calcada em movimentos ensaiados e de pouco significado, experiência que não atendia aos sentidos, que não se expandia ao experimento de novos sabores e, nessa falta de reciprocidade, o processo educativo tornava-se apático e pouco envolvente.

Acredito que esses motivos levaram a ofícios distintos e, mesmo cursando uma licenciatura, propiciaram esse distanciamento da educação durante algum tempo, contribuindo para uma segregação entre o fazer e o ser educador. Entretanto, após os primeiros períodos e o acesso a programas e projetos universitários, passei a me sentir mais integrada ao curso e permitir que o processo educativo me envolvesse.

Os anos passaram e, aos poucos, senti-me envolvida em alguns projetos e eventos, incentivada por colegas *xiitas*[5] da geografia e professores que estabeleciam laços mais próximos dos alunos. O distanciamento educando e educador foi uma marca na minha graduação, uma vez que poucos professores buscavam uma relação de proximidade e, dessa forma, os que a faziam, eram considerados por mim como grandes colaboradores e exemplos no processo formativo.

Nesse ínterim, passei a me dedicar aos estudos, engajando-me nas organizações de eventos do curso de Geografia e em outros movimentos estudantis. Participava de aulas de campo, oficinas pedagógicas, cursos, agregava mais valor à minha formação docente e percebia-me dentro da academia. Essa condição a que me permiti, foi um convite ao conhecimento e à construção das relações na universidade. O movimento participativo, negado outrora, aconteceu com o engajamento.

Não conhecia o deleite de desafiar meus limites, porém, ao passo que me envolvia nas ações dentro da universidade, me sentia mais vigorosa para dialogar, escrever e viver a academia. Os vínculos começaram a ser marcados quando passei a me comportar como sujeito de ação e transformação. Encontrei forças e dei início a uma nova passagem formativa, em que me reconhecia pela reelaboração de minha própria maneira de ser.

Experienciar novas sensações, permitiu, naquele momento, um salto na formação inicial. A atuação integrada e os vínculos que se firmavam naquele instante lançaram a estudante universitária, ainda perdida em meio ao mundo acadêmico, a instâncias que contribuíram em todas as dimensões para se tornar sujeito que se forma e se transforma, ampliando os olhares e aproveitando as oportunidades de crescimento múltiplo.

Ao descrever as incertezas históricas e o surgimento do novo, Morin (2011, p. 71) diz:

> A história avança não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou de acidentes externos. A transformação interna começa com base em criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade.

O avanço percebido foi alavancado pela pertinência de vários contextos, emaranhados pela teia da vida, que nunca se percebe solitária, pois é alimentada por várias fontes, desfrutando de sabores, cores e texturas que se misturam e se entrelaçam ao vigor de diferentes momentos.

[5] O termo xiita relacionado a partidários de convicções religiosas e políticas, aqui se nomeia como grupo de colegas universitários que estavam interligados pelas lutas e parcerias de estudos em geografia.

Interessante é perceber como os sentidos foram aguçados pelo vivido e acrescentaram belezas escondidas no fazer-se docente em geografia, não somente pelo engrandecimento profissional, mas por ter me sentido tão pequena em alguns momentos, por conhecer tão pouco. A ocasião em que os sentidos afloram não se remete a nenhuma delimitação de tempo cronológico. "No vivo, no humano, o tempo e nele o alterar-se, não é da ordem do mecânico, mas do simbólico, do com os outros" (BORBA, 2013, p. 33).

Esse encontro apaixonante entre o medo e desejo docente sobrepõe uma nova nuance aos capítulos que se seguem na minha itinerância. Essa evolução se faz necessária em todas as instâncias da vida e envolve lugares e pessoas, é o nascimento de um novo momento. "Praticar o espaço é, portanto, repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro." (CERTEAU, 2014, p. 177).

Assim como o autor que descreve a criança ocupando o corpo da mãe e percebendo-se depois, na sua infância, com um seu próprio corpo independente, ganhando e ocupando um espaço único e seu, compreendo o início de ruptura de um lugar, para a ambientação de um outro e a compreensão de uma nova relação espacial que se inicia.

A aventura docente começava a ganhar forma. Mais adiante, o tempo determinado aos estudos aumentou, as leituras receberam mais vigor, o desejo pelo conhecimento ganhou espaço e aflorou de maneira incipiente. Essa fluência não se fixou em uma trilha determinada. Encaminhou-se como o curso de um rio, de acordo com a força da sua correnteza; seguiu novas direções, conservando a aridez do seu lugar de origem e as secas que castigam a região. A docência é sábia e busca, nos ambientes mais hostis, uma alternativa à mudança. Lança mão de suas próprias táticas para chegar ao encontro do outro que vem surgindo. Não fugindo aos processos que até então configuravam o processo formativo, as ações ganham força e, assim como Alves (2000, p. 60), acredito que:

> Ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, "mascaradas", vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

Como praticantes do cotidiano, utilizamos nossas táticas, permitindo a alteração de fatos que possam transformar nossas vidas, ampliando os espaços de conhecimento e tornando ilimitada a nossa capacidade de evolução e transformação como sujeito que busca, sente, pensa e converte o conhecimento em situações a seu favor. "O conhecimento é aquilo que criamos

interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, no âmago da nossa cultura e de todas as pautas sociais nas quais estamos implicados.” (MACEDO, 2010, p. 41).

O conhecimento que se aproximou de minha experiência não se fez de maneira imediata; aconteceu a partir de uma série de movimentos de idas e vindas, de um querer que se amedrontava diante dos desafios docentes. Esse medo visitou os primeiros seminários em sala de aula, onde a voz se ausentava e o bloqueio de ideias se apresentava, culminando em lágrimas incontroláveis. Acrescenta-se também o estágio obrigatório, sobrecarregado de insegurança ao ministrar aula para 35 crianças, me desafiando a enredar uma aula dinâmica e envolvente que tratasse das coordenadas geográficas. O mais preocupante naquele momento era saber sobre o tema da aula e a necessidade de “repassá-lo” aos alunos.

Por mais que não percebesse, aquele foi o momento que o fazer professoral começou a germinar em mim, especialmente porque foi isso que me instigou a uma maior sutileza e um maior cuidado no modo e na forma como agir diante de meus alunos. Contudo, ainda não compreendia o movimento de indagação que me arremessava. No dizer de Borba (2013), nós professores, “nossa formação e educação nos dias atuais necessitam de conhecimento em profundidade. Destaca-se o saber e o saber-fazer e o saber-ser e esquecem do saber-deixar-ser.”

A composição das aulas no curso de Geografia apresentava os conceitos-chave da geografia, condições de aprendizado que muitas vezes se assemelhava às “recebidas” pelas escolas do ginásio e do segundo grau, claro que em um nível de dificuldade e cobrança maior. Em algum momento, o despertar aconteceu e posso afirmar que não veio somente da minha experiência na sala de aula, algumas pessoas me tocaram de uma forma bem especial. A universidade, mesmo em meio a diversidades de comportamentos, pessoas, situações, estruturas, começava a ser vista de uma maneira diferente.

O curso de Geografia se abriu para a minha entrada. Ou será que eu acabei dando a permissão que ele precisava para fazer de mim aluna? Esse esmiuçar, que agora me remete, propicia perceber o quanto os professores, a geografia e a instituição foram importantes por proporcionarem experiências formativas singulares, tanto as situações positivas, que tanto me alegraram, quanto as negativas, que me fizeram buscar mecanismos de mudança. Os professores, cada qual com sua maneira de ser, ensinaram a distinguir o que eu quero e o que não quero no meu fazer e ser docente. Nesse sentido, os “xiitas” da geografia, que me indicaram o quão lindo é sonhar e viver, constituem-se referências e inspiração para o meu saber-fazer-ser docente. Essas aspirações sequenciam muitas outras experiências, hoje vistas como recortes de fases marcantes no meu contexto formativo.

A vivência no Projeto Universidade Solidária, no ano 2000, foi um dos momentos significativos dessa itinerância. Durante semanas, um grupo de quase 20 universitários de diferentes cursos deixavam suas casas e levavam um pouco do que sabiam para comunidades carentes na cidade de Portalegre – RN. Essa junção de saberes proporcionou aos estudantes uma experiência única, através do senso de colaboração, de justiça, de membro, de atuação junto ao próximo e, no meu caso em especial, da busca do saber prático, tendo em vista a percepção das minhas fragilidades formativas perante os demais.

As passagens aqui descritas representam fragmentos de um processo contínuo de envolvimento e mobilidade em diferentes tempos, provocando atritos internos, acarretando mudanças na ordem, outros instantes de desordem e sempre a busca pela reorganização. Esses desarranjos suscitaram muitos questionamentos sobre a ideia de formação e de geografia escolar, sempre pautados no atendimento de demandas externas.

Outro ensaio no processo da docência foi o contato com jovens do ensino médio, uma vaga de bolsista na Escola Estadual Abel Coelho, na cidade de Mossoró – RN. Durante alguns meses, dividi com esses alunos muitos momentos de aprendizagem. Somente agora consigo compreender o quanto minha angústia em não conseguir conter uma turma de mais de 40 alunos em silêncio contribuiu para minha incessante jornada. O barulho me deixava atordoada, a falta de interesse me incomodava e o meu frágil conhecimento indicava o medo de seguir. Nesse meio tempo, encerrei o período da bolsa e, logo depois, consegui um trabalho no comércio. O fator financeiro mais uma vez me distanciava da prática docente. Assim, os quatro anos de licenciatura terminaram e com eles muitos momentos deixaram marcas profundas.

As cicatrizes das vivências proporcionaram diferentes expectativas, pois, a partir delas, não mais desvinculei do processo educativo. Mudei a história da minha vida, passando de engrenagem no processo a sujeito que incorporou uma consciência de iniciativa. Contrariando o determinismo, diferenciei minhas ações das do personagem de Rubem Alves.

Na estória de Felipe *(Pinóquio às avessas)*, o pequeno menino desacreditou de seus projetos e sonhos, quando queria ser criador de pássaros azuis. Assim, entrou para o mercado de trabalho como um "especialista em frangos mortos", tornando-se um orgulho para seus pais. Era acompanhado sempre pela fala do corvo falante em seus sonhos, quando dizia: "formatura. Entram diferentes e saem iguais: profissionais. É assim que um pirralho entra no mercado de trabalho." (ALVES, 2010, p. 42).

A formação inicial pressupõe uma linearidade, porém isso não é regra. Na minha história, vivenciei outras trilhas até retornar para a Educação. O corvo falante do meu cotidiano também se fazia presente. Apresentava-se nas minhas frustações e necessidades e nos meus

dilemas. Por mais que essa companhia não fosse agradável, precisava dela para não me trair e não me tornar *uma grande especialista em frangos mortos.* E assim, seguimos eu e meu *corvo falante* - denominação de uma memória reflexiva que, em momento nenhum, permitiu que eu esquecesse meus ideais.

Concluída a graduação, acontece o choque de realidade. Poucas perspectivas de entrar na vida docente, por essa impossibilidade de lecionar, pelas necessidades financeiras, busquei outras alternativas de trabalho e remuneração.

As possibilidades de retorno para a Educação se distanciavam cada vez mais. No ano de 2001, trabalhando ainda no comércio, me casei. Logo após o nascimento do meu primeiro filho, fui demitida e assumi o ofício de secretária em uma associação. O que parecia ser um grande desastre tornou-se um impulso para o ingresso na especialização em Educação Ambiental, oferecida pelo curso de Geografia da UERN, campus central. Paralelamente ao trabalho em uma Associação de Anestesiologistas, no ano de 2002, iniciam-se as aulas da especialização. Durante um tempo deu certo, mas, logo depois, precisei afastar-me, tendo em vista a incompatibilidade de horários e objetivos. Recebi o convite para trabalhar em uma renomada escola particular da cidade de Mossoró.

Com a especialização, outros convites da rede particular de ensino surgem. Em certo período, cheguei a trabalhar em três escolas particulares. Sobre a especialização, vale a pena lembrar o longo período para a conclusão, pois, em meio a esse turbilhão diário, outros fatos que envolveram família e saúde me tiraram o foco naquele momento de dificuldade. Entretanto, conclui a pesquisa intitulada Educação Ambiental na visão dos professores de quinta série da Escola Estadual Francisco Sales Cavalcante.

Esse foi um momento de grande importância na formação, primeiro passo para a independência na docência. Os primórdios no processo de ensino e aprendizagem se contextualizaram debaixo de muita pressão e medo, mas com muito desejo de continuar. Mais interessante é rememorar esse momento e perceber a evolução e consciência formativa.

A pesquisa realizada na especialização estava alicerçada em uma ciência distante do pesquisador. O lugar de outrora me propicia a contemplação dessa mudança, levando em consideração as perspectivas de pesquisa que hoje se revelam na tessitura da pesquisa de mestrado, assim também como outros momentos que são revelados na continuidade do texto.

O recorte em diferentes tempos vividos evidencia um crescimento profissional, logrado por diferentes personagens, espaços e tempos. A universidade sempre aparece como lugar de reencontro comigo mesma. Reconheço o significado de lugar, termo muito importante para a

geografia, a partir da UERN – espaço geográfico dotado de relações humanas e significados bem particulares, assim como de momentos que jamais esquecerei.

A viagem pela Teoria dos Momentos contada aos estudantes de Remi Hess (2004) possibilita um itinerário ao meu espaço formativo, que não se representa em espaço e tempo únicos, mas em uma peregrinação em continuidade. Culminou com uma infinidade de momentos de êxito e de derrota, não aceitando os impasses diários como definitivos, mas como portais para o novo, renascendo para cada oportunidade.

Nessa perspectiva, realizei concurso para professor da rede pública de ensino e o ingresso aconteceu no ano de 2009. Nesse período, me encontrava com um filho de sete anos e na minha segunda gestação, trabalhando com meu esposo em nosso Centro de Formação de Condutores.

Os passos que sucederam na carreira contribuíram muito para a inserção na rede pública de ensino, patrocinada pelo desejo de me tornar aquilo para o qual o sistema direcionava – professora de geografia, que contribui para um ensino ligado a mapas, conceitos prontos e o exercício de memorização. E qual seria o meu direcionamento? Que educadora realmente eu era? A minha formação dava conta das minhas aspirações?

Era essa a visão estereotipada que eu tinha da educação em geografia. Relembro a professora de geografia na quinta série em uma situação específica: a chamada oral dos estados e capitais do Brasil. Não desconsidero a importância do conhecimento ou a metodologia da professora em questão, mas a dificuldade em não conseguir "decorar" o que era proposto. Pensando na Educação na contemporaneidade, em tempos de cibercultura, essa prática de ensino perde ainda mais o sentido, considerando a disponibilidade de informações na rede mundial de computadores. Será que aquele martírio na minha infância não me sensibilizou? O que me levaria a reproduzir aquela prática, não seria uma forma de extravasar e dividir a amargura com os meus alunos? Acredito que esse momento formativo que vivo deveria ser uma prática usual do educador, tendo em vista a riqueza dos detalhes e a força de transformação que ele tem me propiciado.

A convocação para assumir o cargo de professora nas redes municipal e estadual aconteceu praticamente no mesmo período. Na rede estadual, seguimos para uma escola pequena, considerada modelo – Escola Estadual AlfaVille. No mesmo ano e logo depois, fui convocada para a rede municipal de ensino, ficando lotada na Escola Municipal Raimunda Nogueira do Couto, a maior estrutura escolar do município no período.

Por causa da gravidez, não demorou muito e logo precisei me afastar para gozo de licença-maternidade e, com o retorno, associei a labuta diária nas escolas com as responsabilidades maternas.

No ano de 2011, fui convidada a assumir um cargo administrativo na Escola Municipal Alcides Manoel, permanecendo até o final do ano de 2012.

Fragilizada pela perda do meu pai no ano de 2012 e trabalhando em dois turnos, tentei o remanejo para ambientes escolares mais próximos da minha residência e, no ano de 2013, fui removida para a Escola Municipal Manoel Assis. A instituição se destacava pela grande quantidade de prêmios recebidos, pela evolução e pelos projetos desenvolvidos, tornando-se modelo para o município. Não sei se por esse motivo, a escola foi convidada a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na ocasião, fui indicada, passei pelo processo seletivo e me tornei professora supervisora do Programa, atuando como agente formadora na iniciação à docência.

1.4 O encontro com o PIBID Geografia

O ingresso no programa aconteceu no ano de 2014. Conhecer o PIBID Geografia e sua atuação proporcionou um desejo de participação mais efetiva, contribuindo assim para uma movimentação prazerosa pelo subprojeto. Pensar em novas possibilidades pedagógicas já estava em meus planos. Participava dos projetos nas escolas e me sentia bem em estabelecer relações entre a vida cotidiana dos meus alunos e as temáticas de sala. Mas, existia um distanciamento entre as realidades – a da professora e a dos alunos.

Na rede básica existe uma relação muito forte entre as metas estabelecidas pelas secretarias e as escolas, indicando uma tendência a quantificar e demonstrar resultados. Isso, em muitos casos, causava um estranhamento, tendo em vista uma distorção da realidade. A participação no programa potencializou um olhar mais aguçado sobre essa situação.

Os momentos dedicados ao PIBID eram de reflexão e análise; dessa forma, foi realizado o reconhecimento da escola, considerando vários aspectos estruturais, o acervo na área de Geografia e os documentos que norteiam a escola – Projeto Político Pedagógico - PPP, regimentos, currículo, normas e tantos outros. Foi também quantificado o quadro docente, o discente e o de apoio na instituição, assim como, os aspectos socioeconômicos dos alunos. Algumas informações também eram novidades para a professora que já estava na escola há algum tempo. Por esse motivo, destaco a importância de observar os detalhes do cotidiano. Algumas informações me deram subsídio para repensar pontos sobre o meu fazer.

A vivência como professora supervisora do PIBID Geografia da UERN *campus* central, no período compreendido entre março de 2014 a março de 2018, apresentou muitos avanços e recuos. A princípio, sustentou a minha crença de necessidade de tempo para pensar, fazer e ser na docência, assim como pela experiência ímpar vivida, de caráter formativo, questionador e crítico. Larrossa (2002 p. 21), nos coloca em reflexão sobre o que realmente pode nos fazer sentido quando diz que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

A aventura do aprendizado como professora supervisora PIBID aconteceu e me tocou de maneira diferenciada. A interação entre os sujeitos permitiu um caminhar suave e reflexivo, dentro de um contexto que possibilitou o respeito ao educador com sua história, fragilidades, necessidades e anseios.

Esse movimento evidenciado dentro do programa permitiu uma reflexão sobre a superficialidade dos conteúdos propostos estabelecida pela falta de uma reflexão crítica e contextualizada. O conhecimento acontece perante uma significação, um sentido de pertencimento. O alcance desse movimento de dentro tem mais possibilidades quando o aluno passa de figurante a protagonista no processo educativo.

As experiências destacavam-se pela riqueza de informações e diversificações, permeadas por diferentes situações, públicos e ambientes. Se por um lado era encontrada a satisfação na profissão, por outro destacava-se a fragilidade na segurança. As circunstâncias na comunidade escolar, envolviam repertórios de violência, drogas, abandono, tristeza, solidão. O recinto democrático da sala de aula, muitas vezes, se transformava em local para extravasar ira, escárnio e violência. Palavrões tornavam-se comuns e eu não compreendia tudo aquilo, não aceitava. Na árdua tarefa de "impor respeito", acabava por estabelecer uma relação conflituosa e dolorosa com alguns discentes. Interessante como esses momentos voltam à tona, não são esquecidos e, muitas vezes, nem percebemos o rasgo que deixou em alguém.

No ano de 2017, passei a lecionar na Escola Estadual Cunha da Mota e o PIBID, por disposição e opção do grupo, acabou sendo transferido também para essa escola. Naquele período, também aconteceu mudança na coordenação do PIBID Geografia. Paralelo a isso, ocorreu um longo período de greve na universidade, que culminou em descompasso no ritmo das reuniões, dos estudos e das ações.

Mesmo diante das adversidades, a nova composição do grupo PIBID Geografia na Escola Cunha da Mota, buscava a integração com os membros da escola e com os discentes. Entre as novidades do ano, encontrei alguns alunos de anos anteriores, a turma do 6º ano da

Escola Estadual Alfa Ville, que chegava ao 9º ano. Retornar para esses alunos trouxe um alívio, pois já eram meus antigos alunos e só teria que dar continuidade ao trabalho, tendo em vista que eles já me conheciam e iriam continuar a "seguir as minhas regras".

Insano pensamento... Como acreditar que não mudaram? Como não mudar? Por onde eu andei que não percebi as marcas negativas deixadas? Cega ideia de um sujeito passivo e minha crença absoluta em meu fazer e ser professoral. A relação estabelecida era unilateral, ceifando no processo educativo uma troca de saberes, uma dialogicidade. Esses questionamentos não vieram do momento inicial, vieram do momento final do ano de 2017, onde descrevo com toda a minha dor e angústia em meu diário de pesquisa:

> Certo dia recebi em um momento de aula, de forma em supetão uma frase e um desabafo de um aluno que vez por outra volta a minhas lembranças... durante uma cobrança de tarefas, tendo em vista um projeto da turma, o aluno dispara como todo um ódio:
> - se pudesse cuspia na sua cara...
> Até hoje me questiono a origem daquele rancor tão forte e sempre que lembro do momento, me sinto fracassada. A missão de educador tem dessas, mas eu não estava preparada. O que me leva a sentir ainda aquela angústia é a certeza de que não sei em que momento fui capaz de desenvolver em alguém um sentimento tão ruim. E o ano terminou e as palavras cessaram e o sentimento negativo nos acompanhou... (EXCERTOS DE MEU DIÁRIO FORMATIVO NOVEMBRO/2017).

Situações como essa me fizeram refletir muito sobre a formação inicial e continuada, pois essa incapacidade de desvelar um sentimento negativo e transformá-lo me fez cruzar os braços e simplesmente deixar passar. Esse momento de tensão e muita angústia me persegue. A ingênua crença em um controle simétrico da situação, não permitiu prever o movimento de negatricidade. Ardoíno (1998b, p. 68) explica a negatricidade "como a capacidade que o outro possui sempre de desmantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais ele se sente objeto".

A capacidade humana de se manifestar, diferentemente do que é esperado, traindo as expectativas colocadas, provoca uma reviravolta na experiência docente. Esse movimento me oportunizou uma escuta mais sensível, aos meus próprios sentidos, uma percepção mais apurada sobre os demais alunos. Senti que a vontade de alguns era aplaudir a situação e outros me apoiavam com olhares solidários e perplexos. Enfim, esse desenrolar de sentidos me despertou sensações de amargura, dor e desamor, mas propiciou o nascimento de uma nova relação com a docência.

A tola ideia de "seguir as minhas regras" não indicava uma aceitação ou aprendizado. Eu continuei, em 2017, seguindo as premissas da professora de 2014 e, por que não dizer, de

bem antes? Eu conhecia todos os alunos, mas era mantida uma distância de alguns, tendo em vista o comportamento.

A ausência de uma formação mais profunda e existencial me proporcionou momentos amargos. Na prática, agimos de forma alienada numa situação ou ideia, sem dialética, sem análise da historicidade e, portanto, desconhecendo a temporalidade e, nela, a trama humana na construção de sentido existencial. (BORBA, 2013, p. 49).

Abster-se de uma práxis em detrimento de uma prática não reflexiva e contextualizada, fez a diferença para o ato. Hoje percebo que meus olhos falam, a linguagem deles é nítida e direta. Comecei a praticar, também, a leitura dos olhos dos meus alunos. Porém, isso só foi possível a partir do momento que passei a fitá-los.

É tempo de alteridade. Segundo Ardoino (2000, p. 196 *apud* BORBA, 2014 p. 49), alteridade significa:

> [...] a transformação de um sujeito, a modificação dos seus comportamentos, dos seus modos de representação, de suas opiniões ou de suas crenças, de seus sistemas de valores e, por consequência, à construção de sua visão de mundo através da relação educativa com um educador familiar, um professor, um formador, um mestre ou na relação terapêutica, visando esse mesmo tipo de efeito...

A retórica de uma sequência formatada por padrões únicos começava a ser desvinculada da minha lida diária. Revisitar cenas em tempos, espaços e com sujeitos diferentes me torna mais humana, mais ocupada e, por incrível que pareça, mais leve. O toque, o cheiro, a conversa, o olhar, o acompanhar, o saber daquele que saboreia comigo o doce mistério do aprendizado, me torna uma eterna aprendiz. É mergulhar com todos os sentidos, movimento denominado sentimento de mundo (ALVES, 2015).

O reconhecimento sobre as ideias "fabricadas" em outros momentos, ao contrário do que poderia ser, me potencializa na contínua perseguição do meu próprio encontro, sem medo de trair ou de autorizar-me. "Esse "trair", ou esse "autorizar-se" não é desdenhar os saberes dos mestres, é integrá-los a si, num estilo próprio que a eles acrescenta formas até então não imaginadas de fazer, de construir, de ser." (BORBA, 2013, p. 51).

Outras possibilidades redirecionam a educadora mais uma vez para UERN. Dessa maneira, no ano de 2017, com grande alegria recebo a aprovação para o ingresso no Curso de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), junto com ele novas perspectivas de aprendizado e consequente evolução.

Em um movimento de elucidação e rupturas de paradigmas, desencadeiam perspectivas diferentes do que até então se conhecia, proporcionando o surgimento de novos olhares para as

instituições, para os sujeitos e para as relações que se estabelecem entre eles. Como caminhar por essas vertentes sem me sentir presa pelas raízes que me sustentaram por anos? Existe uma necessidade latente de renascer em um novo espaço formativo, onde já não cabe mais a ideia de vítima. Essa perspectiva já não mais se estabelece no meu ofício.

1.5 A itinerância na UERN: o mestrado como inspiração autoformativa

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é oásis que me abriga e refresca a minha sede de saber. Retornar a esse espaço que agora contemplo, leva à reflexão sobre vários momentos de crescimento contínuo. A metamorfose é uma dádiva e somente quem se permite passar por esse processo conhece o quanto é significativo. Sem aprisionar-me aos feitos do passado, acredito que cada lugar onde estive contribuiu para o que sou hoje e para o devir.

Assim como Remi Hess (2004), acredito no momento como possibilidade de apreensão da singularidade do sujeito. Então, a reflexão sobre os momentos na docência flui para a formação de uma educadora em constante mudança. Hoje, de (re) descobertas, mediante um distanciamento temporal e uma aproximação pessoal através de recortes experienciais do fazer e ser educadora.

A tessitura a que me proponho também encaminha a espaços áridos, hostis e solitários. Nesses momentos, percebo o quanto é insuficiente o espaço formativo que percorri, tendo em vista a imposição do sistema que rege nossa labuta. A rotina tem a capacidade de nos aprisionar, conduzindo ao feito da reprodução de comportamentos mesmo que já saibamos que essa sequência não mais deve ser seguida, acabamos por nos render ao efeito do tempo. E como romper com as limitações da rotina? Como refletir sobre a condução do ato de educar?

É pelo contraponto que coloco meu efeito de alteração, pela necessidade de crescimento pessoal e autoria. A formação em profundidade faz morada no meu formar-se desde o momento que me permitir um olhar plural, não somente do êxito, mas principalmente dos momentos em que me senti fraca perante o outro. A profundidade acolhida pelo olhar, pela escuta e pelas relações que se estabelecem ampliam horizontes e repercute em todos os momentos da vida, tornando efetivo o ato de ensinar-aprendendo, tornar-se formador, formando-se, e ressignificando espaços e experiências em distintos momentos da vida.

Nada obstante ao que vem me constituindo, jamais negando minhas origens e tudo que aqui me trouxe, mas entregue ao devir, sem medo do contemporâneo ou do futurista. Sigo os movimentos de uma pesquisa-formação espiralar, que não se fecha, não possui formato único

e definido, se conduz em sua originalidade, com um *rigor outro*, próximo e envolvente, abrangendo olhares múltiplos que conduzem o meu fazer e acreditando sempre que [...] *quem sabe faz a hora não espera acontecer*[6].

[6] Trecho da canção "Para não dizer que não falei das flores", escrita e cantada por Geraldo Vandré no ano de 1968.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PIBID

O panorama da formação docente no Brasil é contemplado por uma diversidade de leis. Estas atendem demandas do contexto educacional através de projetos e programas com diferentes objetivos, tendo em vista as múltiplas situações acolhidas nas instituições escolares e o latente discurso voltado à atualização e renovação entoado nas redes de ensino.

A melodia formativa presente nos ambientes educacionais atende perspectivas que vão além do cenário nacional, testemunhando uma preocupação além das instituições de ensino superior pronunciada como necessária em todas as etapas da profissionalização. Faz-se necessário pontuar a formação inicial como insuficiente e a formação continuada como necessária dentro do contexto da educação brasileira. Essa ideia encontra forte respaldo em Gatti (2008, p. 58), quando afirma:

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

Assim, uma questão fundante não somente na Educação, mas em todos os segmentos profissionais é essa busca incessante pela informação, pelo conhecimento e reconhecimento do que se faz e como se faz. As provocações temporais remetem ao desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil que atendam à problemática enfatizada por números que expressam, muitas vezes, a precariedade do sistema educacional público do país.

O Ministério da Educação (MEC), órgão do Governo Federal trata, de forma geral, das políticas públicas nacionais no âmbito educacional. Por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articula diretorias específicas, distribuindo áreas para uma atuação em diferentes linhas. Destacam-se assim o direcionamento para a formação inicial de docentes, levando em consideração a ampliação da oferta de licenciaturas.

A outra linha se revela em ações de fomento a projetos de estudos, pesquisa e inovação, com o objetivo de valorização do magistério. A base educacional dos programas propõe a elaboração de projetos a partir de três pontos, a saber: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica e produção de conhecimento[7].

[7] Disponíveis em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

Acreditando no potencial das políticas educacionais brasileiras e de sua atuação na rede pública de ensino, estabelece relações sobre a sua aplicabilidade, inserção e implicação no âmbito educativo, já que metas são traçadas, ideias articuladas e muitas vezes, as atuações são ceifadas. Tais movimentos pela educação nacional se apresentam, muitas vezes, em caráter de ação em massa, descaracterizando as particularidades e especificidades regionais e socioeconômicas encontradas no país.

Muitas são as contribuições dos projetistas e grandes especialistas da Educação; entretanto, destaco o lugar de fala do professor que se faz presente na sala de aula, levando em consideração sua implicação nas vivências e na necessidade de se reinventar todos os dias para atender a diversidade de demandas.

Em meio aos avanços e retrocessos nos últimos tempos no cenário nacional, respectivamente, em virtude das políticas públicas de incentivo à docência e pelo conjunto de ações vinculadas ao atual governo e à crise política no Brasil[8], evidencio uma necessária participação docente nas reflexões sobre o momento vivido. O reconhecimento do papel da Educação nas conquistas sociais e políticas e a busca de autonomia é princípio fundante na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Nesse sentido, a busca e o envolvimento político, pedagógico e científico nos processos formativos aproximam novas possibilidades de conhecimento prático e tecnológico.

Nossa pesquisa destaca os programas de fomento à docência. Enfatizo aqui, o PIBID, criado pela CAPES, em 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). O programa incentiva a iniciação do professorado em nível superior, articulado através de parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública de ensino. Esse envolvimento entre as instituições aproxima os universitários de seu campo de trabalho, primando pela antecipação no espaço educativo e na colaboração quanto à produção de práticas e experiências metodológicas e tecnológicas de caráter inovador, intencionando a melhoria no ensino e na aprendizagem.

A colaboração entre as instituições mobiliza o professor da rede básica de ensino a atuar como coformador dos licenciandos, através da articulação da teoria e prática dentro das salas de aula de ensino fundamental e médio. Essas ações contribuem para a formação docente inicial e com a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nos cursos de licenciatura e nas escolas da rede básica de ensino.

[8] Destaco a crise política evidenciada pela corrupção e nas divergências entre as instituições, em especial os poderes legislativo e judiciário, repercutindo em todos os setores do Brasil, gerando insatisfação, instabilidade e falta de credibilidade entre os brasileiros.

O programa está voltado para a formação inicial docente, entremeado em seus objetivos, com a presença do professor supervisor como acompanhante nesse processo formativo, percebido como sujeito mobilizador na aproximação com a prática. Mas, evidenciamos êxito formativo, quando estabelece relações com o vivido no programa e faz dele uma continuidade formativa, estando atento ao que é apresentado, percebendo a capacidade de transformar o que desejam que seja feito por ele, no que ele realmente deseja e precisa. A tendência mecânica requerida pela instituição, muitas vezes, petrifica a autonomia do sujeito e ele acaba se tornando mero figurante em espaços que poderia alcançar significativas evoluções.

Contraria o legado docente quando elege como prioridade o atendimento das demandas de programas governamentais como ponto de partida para o processo educativo, em detrimento de necessidades internas dos sujeitos que compartilham esse espaço. Essas escolhas ou até mesmo imposições da instituição camuflam os anseios reais do educador, que passa a ser regulado por instâncias distantes da realidade e com preocupações externas.

A máxima diz que "os alunos já não são os mesmos" – essa retórica leva a reflexões sobre a formação docente. Seriam os educadores, dentro do contexto global e tecnológico atuais, capazes de atender uma demanda tão dinâmica?

Essa dinamicidade encontra lugar nas inúmeras possibilidades do cotidiano escolar e em expressões bem maiores, nas táticas dos praticantes nesses espaços. Educadores que não se limitam diante de contextos curriculares fechados ou estrutura deficiente, buscando, através das mais diversas redes e demandas, a construção do conhecimento. Aliado a esse movimento típico do educador, encontramos nos cenários de discussões educativas potência para a autonomia e autoria dos sujeitos.

Por esse viés, é notória a valorização docente e a integração entre as escolas e as IES envolvidas no programa. Acrescenta-se ainda a oportunidade de o educador se inserir no processo de criação e participar de experiências educativas inovadoras, que contribuam com a identificação e a superação de dilemas do cotidiano escolar. O espaço de pesquisa amplia as perspectivas de crescimento profissional e pessoal, quando parte da realidade do sujeito.

Essa particularidade destaca a importância e singularidade de nossa pesquisa, haja vista a relação do PIBID geografia na formação docente continuada, considerando perspectivas e olhares plurais, em especial pelo teor de ressignificação que tais estudos podem revelar dentro das práticas educativas nas escolas da rede pública e no processo autoformativo de professores supervisores no PIBID.

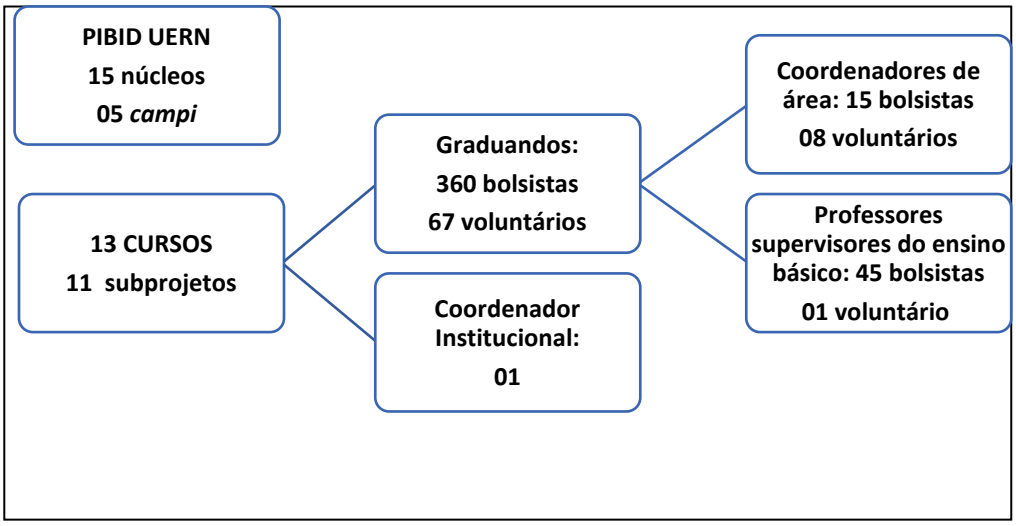
2.1 Contribuições do PIBID de Geografia para a educação básica

O PIBID surge no ano de 2007, a princípio com o intuito de atender à demanda das instituições federais. No ano de 2010, ganha repercussão e adesão nas IES em níveis estaduais e municipais, primando pela aproximação entre a universidade e a educação básica e, consequentemente, pelas contribuições que acompanham essa parceria. O relatório de Avaliação das atividades do PIBID da Fundação Carlos Chagas (FCC) traz a seguinte afirmação:

> Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão (GATTI, 2014, p. 5).

Caracteriza-se pela forte presença dentro do contexto educacional em todas as esferas formativas. Reforçando esse formato amplo e significativo, o PIBID revela -se na UERN alcançando todos os *campi* e uma grande quantidade de participantes. A distribuição dos subprojetos na UERN é ilustrada na figura 1:

Figura 1: Realidade do PIBID UERN - 2019

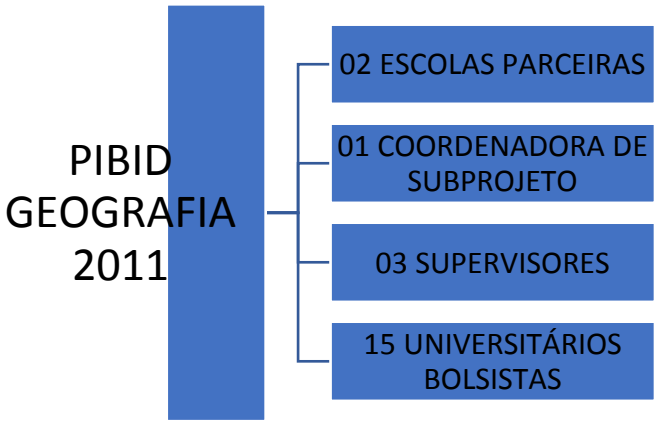


Fonte: Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID UERN, março de 2019.

Desde o surgimento do PIBID, a universidade vem mantendo números expressivos na sua participação, contando com uma grande adesão por parte dos cursos, e no desenvolvimento de subprojetos que contemplem a integração entre as licenciaturas e as escolas públicas, focando a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Esta pesquisa se desenvolve dentro das experiências formativas do PIBID, subprojeto Geografia na UERN, que recebeu a seguinte composição em sua primeira edição, ilustrada na figura 2:

Figura 2: Composição do PIBID Geografia UERN 2011



Fonte: PIBID UERN/Subprojeto PIBID Geografia, 2011. (PORTAL UERN, 2019).

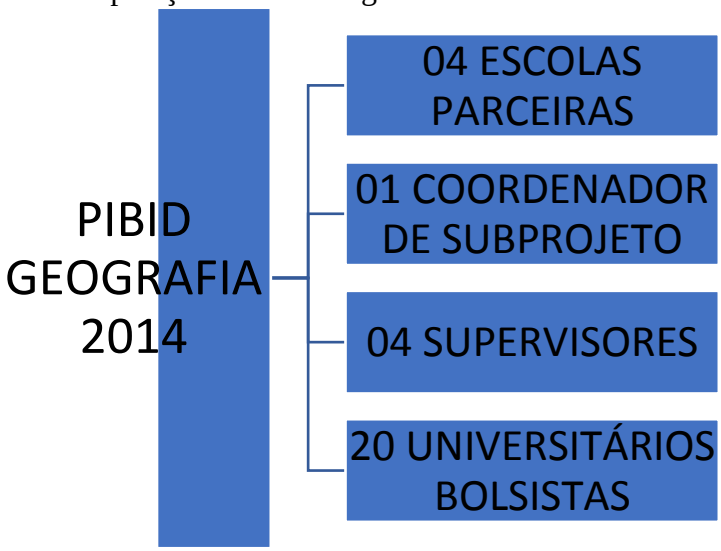
O subprojeto edição 2011 contemplou duas escolas da rede estadual de ensino, ambas de ensino médio, na cidade de Mossoró (RN).

A proposta versava sobre a Geografia do Rio Grande do Norte, tendo em vista a grande dificuldade de material didático adequado e a retirada da disciplina *Economia do Rio Grande do Norte* do currículo escolar do ensino médio. Entre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto, destaca-se a produção de mapas, jogos, maquetes entre outras desenvolvidas durante oficinas pedagógicas nas escolas parceiras, assim como em aulas de campo por várias cidades do estado.

As atividades desenvolvidas naquele período marcaram a história do ensino de Geografia na UERN, tendo em vista as produções e o envolvimento de bolsistas, professores da rede básica de ensino e de coordenadores de área. O legado deixado através de trabalhos premiados, eventos e pesquisa evidenciam a importância das políticas públicas de formação. Além disso, o envolvimento dos professores da rede básica enfatiza a necessidade de espaços formativos interligados e enredados por diferentes conhecimentos, práticas e vivências.

O período constituído entre 2014 e 2018 é cenário de nossa pesquisa e segue a mesma proposta no processo formativo. A formação nessa edição recebe ampliação no número de participantes, ilustrada na figura 3.

Figura 3: Composição PIBID Geografia UERN 2014



Fonte: PIBID UERN/Subprojeto PIBID Geografia, 2014.

O PIBID geografia inicia o ano de 2014 com novos ares, uma vez que além de contar com escolas estaduais de ensino médio passava a contar também com escolas de ensino fundamental da rede municipal de Mossoró. Com um número maior de participantes, era seu objetivo a promoção de ações educativas que estimulassem a tomada de consciência espacial, contribuindo para a formação cidadã dentro da cartografia. Algumas ações desenvolvidas pelo subprojeto PIBID geografia entre os anos de 2014 – 2018 serão apresentadas nesse capítulo.

O significativo aumento no número de participantes não se consolidava apenas no subprojeto geografia. Naquela altura se destacava em todas as licenciaturas da UERN, ganhando repercussão no Estado. Todos os cursos de licenciatura estavam inclusos no programa, atendendo os números expostos na figura 4.

Figura 4: PIBID UERN 2014

Fonte: Portal UERN[9].

Essa demanda formativa apresenta outras temáticas a explorar. Dessa forma, no ano de 2016, o PIBID geografia amplia e ressignifica os seus estudos voltados agora para a temática campo-cidade. No mesmo ano, a preocupação com a alteração nas diretrizes do programa faz eclodir uma série de movimentos a favor do programa, tendo em vista a perda de sua identidade e contribuições para a licenciatura. A UERN comemora a revogação da Portaria nº 46, datada de 11 de abril do mesmo ano, e que alterava o maior programa de iniciação à docência do Rio Grande do Norte.

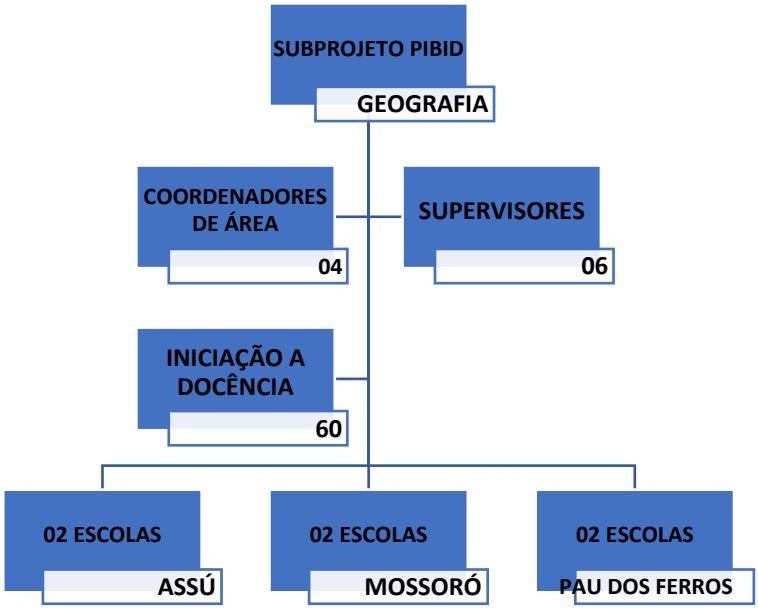
A continuidade revela a força das lutas das IES, assim como o Fórum de Coordenadores do PIBID e de outras instituições representativas de professores e alunos da rede básica de ensino, que destacaram a necessidade de um diálogo com o MEC e seus diversos órgãos, para efetivar a manutenção da identidade do programa, tendo em vista sua importância dentro do cenário educacional e, agora, enfatizado o seu lado político com as bandeiras de luta por sua continuação.

A política de educação nacional redefine algumas diretrizes para programas de formação docente, destacando entre elas um novo desenho para o PIBID e o lançamento de um novo programa denominado Residência Pedagógica (RESPED), que, diferente do PIBID, permite que os universitários exerçam a regência em classe.

A nova proposta concebe a junção de subprojetos e o PIBID geografia no ano 2019 passa a considerar 3 *campi*, distribuídos em escolas das cidades de Pau dos Ferros, Mossoró e Assú. A figura 5, a seguir, apresenta a configuração do subprojeto.

[9] Disponível em: http://portal.uern.br/blog/pibid-da-uern-e-o-maior-do-rio-grande-do-norte/. Acesso em: 23 de maio de 2019, às 20h29min.

Figura 5: PIBID Geografia UERN 2019



Fonte: Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID UERN, em março de 2019.

Conforme o Projeto Institucional, o atual subprojeto Geografia UERN[10] tem o objetivo geral de valorizar a cultura escolar juvenil, a formação docente dos graduandos e a promoção da cidadania no âmbito do espaço escolar. Destaca os seguintes objetivos específicos a serem atingidos pelos bolsistas e voluntários do PIBID nas escolas de Mossoró: contribuir para ampliar a relação entre universidade e escola, de forma que o diálogo e a interação resultantes possam ser percebidos como elementos relevantes no processo educacional; compreender a relevância e necessidade de projetos e intervenções no contexto de processos formativos para a promoção e construção de uma geografia capaz de dar respostas aos desafios e dilemas contemporâneos; estimular os segmentos envolvidos para uma aprendizagem significativa em relação à cultura e cidadania, visando à ampliação da qualidade da formação docente.

Entre as contribuições e potencialidades desenvolvidas pelo PIBID geografia na educação básica podemos destacá-lo como lócus do diálogo entre a UERN, o educador e a escola. Nesse sentido, envolvendo os canais que potencializam o processo de ensino e aprendizagem através do tripé universidade, escola e educador, e também da reflexão sobre a teoria e prática.

Ainda no detalhamento do subprojeto Geografia, algumas informações levam à reflexão sobre a Educação no Brasil, quando caracteriza a realidade educacional no município de

[10] Dados fornecidos pela Secretaria do PIBID UERN *campus* Central, em março de 2019.

Mossoró/RN, tendo em vista os desafios diários que a permeiam. Fortalecendo a ideia de políticas voltadas para uma reestruturação de toda a comunidade escolar, o subprojeto PIBID Geografia UERN – *Geografia Escolar: cultura, cidadania e formação docente* fortalece a preocupação espacial que fomenta problemas históricos e sociais latentes na juventude da cidade, quando nos indica:

> Em um espaço urbano em processo de modernização de sua economia e crescimento acelerado, sem justiça social, com a proliferação de submoradias e periferização de parcelas expressiva de sua população, Mossoró/RN também é afetada pelos problemas que ocorrem nesses cenários característicos das grandes e médias cidades do país, na contemporaneidade: pobreza, favelização, aumento do desemprego, do subemprego e da informalidade, além da violência a atingir especialmente a juventude pobre das periferias.
> Nesse contexto, as escolas públicas locais passaram a refletir em seu interior os graves problemas sociais apontados e expressos pelos locais em que estão inseridas. Assim, tais espaços tornaram-se alvos fáceis para o vandalismo, a depredação, os assaltos, furtos e ameaças a integridade de seus membros. (SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA UERN 2018 – 2020)

O reconhecimento dos espaços, sujeitos e contextos dentro da comunidade escolar, desperta para uma reflexão que parte do *vividosentido.* O programa quando experienciado não meramente pelo teor burocrático, mas como uma experiência que toca e transforma, possibilita a ressignificação do espaço escolar, da docência e do discente, transcende a novos olhares dentro de um cotidiano multifacetado, dinâmico e repleto de possibilidades.

Vivemos em uma sociedade complexa. As informações se proliferam em todos os ambientes de maneira dinâmica e arrebatadora. A mídia se amplia como um grande espaço informativo e inunda os seus leitores, ouvintes e/ou telespectadores com novas ideias oportunidades e polêmicas, bem como novos problemas, conflitos e desafios. Vale salientar que esse canal também se configura em polo de emissão desses mesmos sujeitos, sendo eles, também, autores de informações que transitam pelas interfaces digitais. Com toda essa diversidade de conhecimento, destacamos o lugar do educador com intensa disponibilidade de saberes.

A referida disponibilidade não se relaciona somente à disposição de tempo para a ampliação do saber do educador, mas também ao desejo de mudança e à busca de autonomia dentro de uma profissão tão complexa, característica que se explica pela grande responsabilidade que é atribuída a esse profissional. No âmbito das discussões na educação brasileira, quando são colocados em evidência o fracasso ou sucesso, assim como a falta de interesse e os resultados do alunado e a possibilidade de mudança dentro da atual conjuntura, percebo que é a figura do professor que se mantém no topo das expectativas.

A ênfase dada ao papel do educador não é infundada, pois o caráter do labor docente é inerente ao processo de educação no país. Associada às especificidades do Brasil no campo educacional, compreendemos o conjunto de políticas públicas voltadas para a esfera educacional como de grande importância, tendo em vista alguns avanços percebidos na área de formação docente.

O meu lugar de fala é de professora supervisora PIBID de Geografia na UERN *campus* central. Nessa perspectiva apresento a necessidade de analisar a experiência formativa proporcionada pelo programa no período compreendido entre os anos 2014 e 2018, tendo como ponto de partida a minha experiência de professora supervisora, como sujeito de ação, reflexão e reconstrução na formação continuada.

O retorno para a universidade, por meio do PIBID, potencializa o educador, não meramente o programa, mas todo o envolvimento e relações nessa roda viva formativa, efetivada por todos os agentes envolvidos, sendo eles: coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores, universitários bolsistas e alunos da rede básica.

A itinerância dentro do programa é marcada pela aproximação de um campo educativo envolvente e dinâmico. A jovialidade dos universitários, os momentos de discussão sobre as práticas e associação aos conteúdos essenciais à geografia desencadeiam uma série de questionamentos sobre o meu fazer. Entre eles a força de um encontro com novos espaços de interação, presenciais ou virtuais. Assim, o experimento de novos ambientes configurados nos saberes do atual contexto mundial, que se apresenta de forma intensa no cotidiano escolar através de um ciberespaço.

Essa configuração espacial em diferentes dimensões já era companheira da prática diária, tendo em vista a necessidade de arquivar e publicizar ações desenvolvidas E, aliado a isso, a configuração nesse novo campo de habitação virtual, o encontro de todos os sujeitos em que o momento oportunizou. Nesse ínterim, destaco o encontro com os novos companheiros do professorado - os pibidianos -, acrescentando ainda os alunos que compartilham os espaços das redes públicas de ensino. Naturalmente, disponibilizando vestígios e/ou rastros digitais de minhas ações e relações nesse campo virtual, assim como acompanhamento de outros.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 65, *apud* Bruno, 2012), "[...] um rastro digital é o vestígio de uma ação efetuada por um indivíduo qualquer no ciberespaço". Esses achados dispostos nas redes configuram-se em dispositivos para a compreensão e reflexão da minha formação no PIBID. A figura 6 ilustra um dos primeiros momentos do Projeto PIBID Geografia

2014, na ocasião, destacada pelo coordenador de área, professor Otoniel Fernandes, em homenagem ao dia do professor.

Figura 6: Rastros digitais formativos no *Facebook*

Fonte: Facebook[11]

O experienciado no programa permite a imersão formativa, tendo em vista não somente os precedentes de autarquias, mas a minha necessidade e possibilidade de reinventar-me dentro da profissão. No dizer de Nóvoa (2012), seria uma formação de professores construída dentro da profissão. Esse lugar de formação possibilita a reflexão sobre o excesso de discursos e a pobreza de práticas, assim como a forte referência e interferência externa que domina a profissão. São experiências também significativas quando levantam questionamentos sobre a própria formação, levando em consideração suas fragilidades e lacunas. Josso (2010, p. 48), nos encaminha em relação ao questionamento que orienta a construção de narrativas, a saber: o que é minha formação? Como me formei?

A autora nos revela possibilidades de andarmos pela nossa itinerância e descobrirmos o sentido que foi dado ao nosso *ser-fazer* professoral. Contudo, também cabe a perspectiva de compreender o que consenti que fosse feito, com base no que foi delimitado que eu fizesse. Em meio a esse caminhar, repleto de limitações e potência, busco encontrar não respostas prontas, mas relações que me favoreçam a compreensão sobre o que me constitui como docente. Dessa maneira, proponho romper com os parâmetros de uma ciência estruturada em uma linearidade, movendo-me por entre as experiências que impulsionaram meus sentidos nessa busca.

Dentro da tessitura de uma trama existencial, atravessada por múltiplos cenários formativos, destaco o tempo proposto para estudos e reflexões, a partir da inserção no PIBID,

[11] Disponível em: https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

no qual o educador passa a ser visto e se vê por outro prisma. O vivido no programa desencadeia reflexões íntimas sobre a prática docente e seus sentidos. Entretanto, através da aproximação de abordagens que contemplam a multirreferencialidade venho ressignificando os momentos e as ações desenvolvidas.

Essa proximidade de outras possibilidades epistemológicas, proporcionada pelas aulas no mestrado e pelas reuniões do Grupo de Estudos em Educação, Multirreferencialidade e Cibercultura (GEPEMC) na UERN, sob a orientação dos professores Joaquim Barbosa e Mayra Ribeiro, muito inspiraram esse momento formativo, proporcionando um sofisticado movimento de pensar sobre meu próprio pensamento.

A pesquisa em Educação amplia os métodos e metodologias quando aponta a bricolagem como perspectiva de pesquisa, através de uma hermenêutica crítica. Nesse ínterim, encontro em Morin (2003) a mudança de paradigma, quando explicita seus pressupostos dentro da complexidade e me leva a uma reflexão sobre a reforma do pensamento, tornando visível os conjuntos complexos e as interações entre eles, assim como os problemas que permeiam esse contexto.

Essa afluência epistemológica encontra lugar nas reflexões sobre o PIBID, não somente como um programa de fomento à formação inicial docente, mas repercutindo no momento em que percebo as diversas nuances a que me proponho a partir dele. Sobretudo, na tessitura da pesquisa, por meio de um movimento intelectual e reflexivo que torna dizível e visível o meu processo formativo.

Essa ponderação é intrínseca, intransferível e necessária. A formação está vinculada a essa ação do sujeito, que indica busca. Nessa perspectiva, apresentei a necessidade de uma discussão sobre os elementos que regem a formação do professor, enfatizando a experiência no PIBID e suas implicações na docência. Indubitavelmente, a atuação na qualidade de professora supervisora PIBID desencadeia reflexões sobre o pensar/fazer a docência, por meio de uma imersão desvelada em suas particularidades, mediante múltiplos olhares na busca do saber de si.

Essa imersão permite rememorar alguns momentos de conflitos internos. Aqui identifico o retorno ao texto do Professor Manoel Fernandes de Sousa Neto, pessoa que conheci no período final da graduação em Geografia (1997 – 2001) e anos mais tarde, encontrando em algumas de suas crônicas, a base questionadora para alguns de meus dilemas mais profundos. Compartilhado com os demais colegas de profissão e com os bolsistas universitários nos primeiros encontros do PIBID geografia, o texto intitulado *Das coisas sem serventia uma delas é a geografia,* trazia de forma crítica e segura o papel da geografia escolar e da geografia para

vida. O texto destaca as metodologias tradicionais do ensino da geografia e, por elas, a geografia podendo ser vista realmente como uma coisa sem serventia, a partir do que fazem com ela. Sousa Neto (2008, p. 63), crítico, consciente e perspicaz, alcança a minha intimidade e desconserta todo o processo formativo que eu acreditava estar pronto, quando diz:

> A tortura geográfica, comum na maioria das escolas, é um exercício constante de ver um mundo de coisas, decorar o máximo e não aprender nada. São aquelas palavras cheias de nós consonantais que, vez por outra, o sujeito tem que repetir lá na frente, correndo o risco de se engasgar com uma montanha e ser motivo de deboche a semana inteira.

Sempre foi muito questionada a ideia de decorar conceitos na geografia. Mas, o que o ensino de geografia tem feito para mudar isso? Qual o papel do educador nesse contexto geográfico e cidadão? Como fomentar pessoas aos seus direitos e mostrar o poder do saber geográfico se é dado continuidade no decorar o máximo e não aprender quase nada? Era essa a ideia do autor. E essa era a ideia para lançar aos futuros professores. Entretanto, é válido salientar, nem eu mesma havia dado o sentido questionador que o texto se permite. O pequeno livro de crônicas, guardado em meus pertences de maneira cuidadosa e carinhosa, sobressai dos outros e evoca a transformação no ensino da geografia.

Motivada pelas escolhas epistemológicas e pelos achados existenciais, que foram motes para a pesquisa, tomo distância de um adestramento no qual acreditei como formação. Seguir somente o que nos é proposto pode ser uma negação profissional. Receber, conhecer, esmiuçar, descobrir as brechas e nelas construir os verdadeiros sentidos na formação é ponto de abertura para um *fazerser* na perspectiva de autoria. Essa premissa foi a estratégia encontrada para seguir e me redescobrir como mulher, mãe, educadora. Cada fragmento que me compõe foi tocado por esse momento formativo e acompanhado por ele durante e após o período, repito, não pelo que me foi colocado para ser feito, mas como descobri sentido em fazer.

Nesse exercício de rememorar, contemplo momentos de um acompanhamento contínuo das normas instituídas. Essa influência unilateral, ponderada pelas dificuldades, estimula um sentimento de inferioridade e dependência. A situação é típica das instituições escolares, onde deveria acontecer o contrário. Destarte, os sujeitos do ensino e aprendizagem – professores e alunos -, através de estratégias próprias do seu labor, têm a oportunidade de rever, reconstruir e criar novas possibilidades de ampliar e reconhecer as potencialidades do *vividosentido*.

Em movimento de mudança, considero a participação no programa muito importante, entretanto, destaco também situações que me permiti dentro de um espaço formativo, não

considerando apenas os objetivos enfatizados pelas instâncias educativas, mas dando ênfase ao meu *fazerser* educadora.

2.2 A docência antes e depois do PIBID

O tempo cronológico pode ser visto como um dos fatores que mais afligem a docência. O ritmo imposto pelo sistema educativo, muitas vezes, não acompanha as necessidades do educador, delimitando um prazo curto para cumprir metas, estabelecer resultados aligeirados.

Muito se discute sobre a docência, destacando-se o tempo para a formação docente, formação e diversidade educacional no país, a distância entre o educador e a pesquisa, a reflexão sobre sua própria prática, assim como o ritmo instituído, a regulação e o controle docente.

Na tessitura do trabalho, vou me permitindo inúmeras indagações, entre elas, questiono o automatismo imposto pelos órgãos e/ou instituições que regulam a educação, sobre maneiras de fazer, de ser, projetos, ações, metas e as inovações que são formatadas e dispostas aos educadores como manuais a seguir. Muitas são as pesquisas sobre a formação docente, sobretudo os encaminhamentos destinados ao fazer professoral. Grandes estudiosos e investigadores da educação buscam soluções para a "crise". Não desmerecendo os trabalhos realizados e toda a sua percepção, indico, muitas vezes, um distanciamento entre o que se diz e o que se vive. No dizer de Nóvoa (2009), seria excesso de discurso e pobreza de prática.

Nossas aspirações estão relacionadas a uma reflexão sobre a prática docente, referenciada não somente por grandes nomes, investigadores ou consultores externos, mas também, considerando uma ressignificação profissional autoformativa, destacando o lugar na profissão, ampliando espaços de discussões pertinentes à docência, à pesquisa e aos dispositivos que permeiam sua prática. Movimento que desperta sentidos, desejos e implicação, onde os envolvidos constroem coletivamente uma reflexão sobre o seu labor.

Nóvoa (2009) enfatiza a reflexão sobre "como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer" em seu ensaio sobre os *Professores imagem do futuro*. Essa ponderação sobre a formação de professores sendo construída dentro da própria profissão suscita a demanda formativa vinculada ao PIBID. Nesse sentido, o autor faz uma analogia entre o aprendizado e o labor, relacionando uma experiência de acompanhamento a um grupo de alunos e seus professores de medicina em um hospital. A correspondência que me ocorre é pelo acompanhamento dos universitários do PIBID dentro do campo de pesquisa – a escola.

Os cursos de licenciatura convidam os futuros professores a interagirem em seu universo profissional. Assim como acontece em outras profissões, a exemplo da medicina e odontologia,

onde os futuros profissionais da área ficam atentos ao saber do "mestre" que ensina na prática, deixando-se observar, questionando, colaborando com a sua formação, o Programa de fomento à docência experienciado é destacado, através da vivência na escola parceira, no cotidiano do profissional da educação, envolvidos nos planejamentos e replanejamentos de aulas, projetos e presentes na vida da escola.

Aproximar os futuros professores do cotidiano escolar articula uma rede de procedimentos que se entrelaçam por entre realidades distintas – a experiência professoral e o aprendizado do licenciando. Ressalto ainda, que é chegado o momento em que os papéis não correspondem aos atores, não se configurando hierarquias em uma busca incessante pelo aprendizado. Essa aproximação marca uma fase de "residência", não médica, mas professoral.

O envolvimento potencializa o desejo pela profissão. Sinto falta dessa relação na graduação em geografia. Por esse motivo, talvez, tenha aceitado as lamúrias internas e externas, ao se estigmatizar a docência. Tendo em vista o mecanismo contínuo de sua prática, pouco questionava ao receber um grande quantitativo burocrático para dar conta. Mas, cabe a mim nesse meu momento atual questionar – qual o motivo de não ter desistido e continuar o labor? Algo, de certa forma, me prendia ao meu fazer. Era necessário tentar compreender esse *nó górdio*[12].

Sentir o incômodo da mesmice parece estranho. Mas, foi naquele momento que comecei a perceber: eu preciso de mais. Se nem eu conseguia aguentar os momentos em sala de aula, onde a tortura da memorização, a indisciplina e o distanciamento da reflexão se faziam presentes, fico a imaginar como os alunos se sentiam. Os questionamentos sucedem e, nas palavras de Nóvoa (2009, p. 22), se encontram. Ele destaca:

> Será que, hoje, muitos professores não são menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didáctico pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava de 'professor reflexivo'?

A indisciplina que os discentes utilizavam para representar a sua insatisfação me fez pensar sobre o quão eram desinteressantes as aulas, mas também, me fizeram perceber a limitação exercida pelas jornadas de trabalho e a falta de estrutura escolar. Acrescento ainda, a

[12] Josso (2006, p. 378) apresenta figuras de ligação através de metáforas dos nós de marinheiro. Destacamos o nó górdio, tendo em vista todos os laços que, queiramos ou não, não podem ser "desatados", relacionados a laços familiares e afetivos.

imaturidade quanto à atuação docente no contexto escolar ritmado por violência, uso de drogas, desajustes familiares e tantas outras mazelas sociais que acompanham os discentes.

Nesse sentido, volto aos meus questionamentos mais uma vez: quais as condições de se atuar diante dessa imensidão de problemas que a escola pública vivencia? Como explicar a imensidão do campo de estudos na área de formação e a ausência de sucesso? Ainda me permito à dúvida sobre o lugar onde habitam as ideias, os anseios e as próprias indagações do professor.

Nesse decurso de uma busca incessante por um lugar que não se conhece, sigo estabelecendo relações e significados. Reconheço a afirmação de Freire (2017, p. 52), quando diz que o "Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado". Admito o condicionamento, mas isso não me faz refém do que é estabelecido. O autor ainda reflete sobre a presença no mundo, não meramente como "quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere" (p. 53). Assumir o papel de sujeito no espaço escolar é criar e recriar possibilidades através de seus próprios movimentos de formar e formar-se. A "consciência do inacabamento torna-se a certeza de seguir sempre mais além" (p. 52). Desse modo, uma mudança de cenário torna-se convidativa e apresenta efeitos positivos nesse processo em devir.

O espaço escolar proporciona conhecimentos múltiplos. Em vista disso, conhecer pessoas que vivem a educação de maneira profunda, proporciona o enveredar por outras vertentes.

Na Escola Municipal Professor Manoel Assis, mergulhei nas ideias de uma educação contextualizada e significativa. Mudança geral? Não. Ninguém se transforma e nem tudo é tão perfeito. Em processo formativo de trocas, entrego-me e recebo um pouco de cada sujeito. O vivido na escola evidenciou uma necessidade latente em meu ser – a busca.

Na figura 7, o momento final de um projeto voltado para o trânsito, no ano de 2013. A ocasião se configura em final de passeio ciclístico, que contou com a participação de grande parte da equipe da escola.

Figura 7: Equipe da Escola Manoel Assis - 2013

Fonte: Facebook[13]

[13]Disponível em: https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

Foi dentro desse contexto de realização profissional que a escola recebeu o PIBID geografia e abraçou o programa, oportunizando a minha participação. As dificuldades não seriam poucas, pois dispor de tempo e participar de reuniões semanais, estudos e produções pedagógicas não pareciam tarefas fáceis para uma professora com 60 horas, porém, era instigante voltar para a universidade e conhecer a proposta.

A ideia do projeto era proporcionar uma aproximação entre a geografia escolar, os professores, os universitários e os alunos da rede básica, propondo um diálogo sobre o exercício da cidadania e a educação. O planejamento do subprojeto PIBID geografia estava pautado, a princípio, no conhecimento sobre o programa; nas diretrizes do ensino de geografia; nas atribuições dos participantes, tendo em vista a perspectiva da base legal; na distribuição de tarefas dentro do grupo; no reagrupamento em quatro grupos menores para a sistematização das atividades nas escolas participantes.

Naqueles momentos, percebi o quanto era frágil a minha formação[14], pois alguns pontos bem significativos não eram apreciados durante o meu fazer e assim despercebidos. Esse momento de construção ampliou as minhas possibilidades como educadora, consciente da importância das múltiplas perspectivas de aprendizado. A Figura 8 ilustra uma das primeiras reuniões do PIBID geografia no ano de 2014, momento em que era apresentado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professor Manoel Assis/Mossoró/RN.

Figura 8: Apresentação do PPP

Fonte: Escola Municipal Professor Manoel Assis - Anexos do relatório PIBID Geografia 2014.

[14]A reflexão sobre o processo de maturação, compreensão da complexidade da docência na formação inicial é uma, a vivência formativa e continuada na escola coloca em outro lugar.

O planejamento orientava um debruçar de cada grupo na realidade da escola e a posterior socialização das pesquisas, movimento que, na maioria das vezes, é contrário ao educador pelo inexpressivo tempo disposto para a pesquisa, graças a uma demanda não reflexiva e burocrática instituída no cerne docente. Era a possibilidade que cada educador e cada licenciando encontravam para conhecer as quatro realidades[15] escolares que participavam do projeto. Foram momentos de troca de saberes, integração e sugestão nas futuras atividades, sempre mediados pelo coordenador.

As relações que se estabeleciam nas reuniões eram produtivas, tendo em vista a aproximação de leituras em contextos da geografia escolar e o pensar sobre eles. Conhecer a realidade a partir do vivido tornava o aprendizado mais significativo para os universitários. A experiência pensava em conjunto com a academia e ali articulavam formas de intervenção nas escolas parceiras. Essa conexão almejava uma transformação, uma ação voltada para a realidade do aluno, pautada na construção de uma cidadania, diferente da rotina da geografia escolar, na maioria das vezes, apresentada de forma fria, quando segue o padrão de reprodução, através do ouvir, copiar e realizar atividades, distanciado de uma significação e/ou contextualização.

A frieza presente no quadro repercute diretamente no distanciamento das partes e uma das possibilidades mais presente nos estudos era proporcionar a inserção da vida do aluno no currículo escolar, reiterando os significados do aprendizado e dos discentes. Contrariando essa frieza, a etapa formativa no PIBID ressaltou a experiência e a produção do saber germinado pelos educadores e universitários de maneira dinâmica, envolvente e contextualizada. A ideia institucionalizada é de que o professor é um elo ou instrumento de transmissão do saber, entretanto, tencionamos a uma elevação e significação do pesquisador reflexivo, a partir do momento vivido.

A itinerância no PIBID Geografia impulsionou uma retomada na pesquisa, instrumento reflexivo esquecido pela rotina professoral. Destacando a importância das habilidades, e da ação incutida no *fazerser* docente, recorro a Demo (2001, p. 76) para fazer uma analogia:

> Não se descarta o manejo lógico-matemático, porque é habilidade importante da mente, mas inteligência não pode ser vista apenas como traquejo linear, por mais que possa ser 'virtuoso' (por exemplo, um violinista virtuoso: enquanto apenas reproduzir a peça permanece medíocre, sem falar que a figura mais fundamental é o compositor que criou a peça).

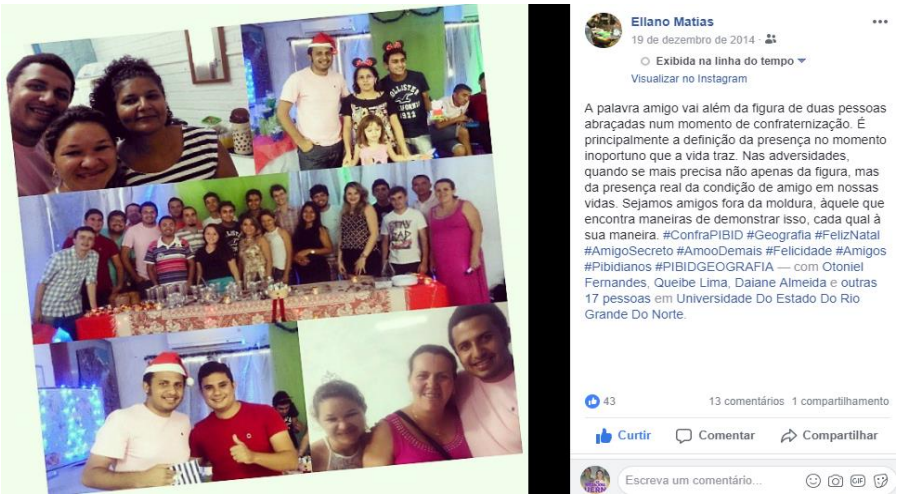
[15] As realidades se referem as escolas parceiras e seus respectivos grupos no ano de 2014 – Escola Municipal Professor Manoel Assis, Escola Estadual Aída Ramalho, Escola Estadual José de Freitas Nobre e Escola Estadual Presidente Kennedy.

O corpo docente foi almejado como espaço de reprodução; a técnica e a fragmentação foram imprescindíveis para o processo. A necessidade de garantir a esse saber o estatuto de "operário", garantiu uma apatia às práticas inerentes do professorado. Evidencio a aversão, desenvolvida por muitos, no tocante à leitura e à pesquisa. Esses dispositivos são fundantes de uma prática de interpretação de subjetividades dos sujeitos, potencializando a concepção de que "pesquisar não é reproduzir a realidade, mas construir interpretações inteligentes" (DEMO, 2001, p. 77).

Através do estímulo do coordenador de área, encontrei espaço para expressar angústias diárias e pensar a escola como um lugar de exercício diário de cidadania, não meramente por seu caráter formal, mas pela ilimitada responsabilidade formativa sendo direcionada para a instituição, mesmo diante de uma estrutura pública falida, desrespeitada[16] e negligenciada pelo poder público. Indico a sensibilidade diante de fatos sociais, a integração no conjunto, a disciplina e o respeito conquistados pelo coordenador de forma gradual como características inerentes à prática docente. Atributos que possibilitaram a liberdade da palavra e da crítica construtiva a muitos momentos de negatricidade[17], mudança e ressignificação.

Acredito que esse envolvimento contribuiu para o sucesso do PIBID geografia, constituindo uma relação de aprendizado prazerosa e de alianças de amizade e parceria, que ultrapassaram a estrutura física do espaço universitário. A figura 9 destaca a confraternização natalina no ano de 2014.

Figura 9: Confraternização PIBID Geografia



Fonte: Facebook[18]

[16] Destaco o termo pela onda de invasões, roubos e furtos nas escolas no município de Mossoró, onde a merenda escolar, eletroeletrônicos e os fios de energia elétrica são retirados sem o menor pudor.
[17]Essa noção foi apresentada no item 1.4 desta dissertacão.
[18] Disponível em: https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

Ressaltando a grande importância do trabalho desenvolvido sob a coordenação do Professor Otoniel Fernandes, encontrei nesse educador um grande incentivador na minha formação e na inserção no mestrado em Educação. Acrescento, ainda, a atuação, o envolvimento e implicação no grupo, tomando para si cada problemática e dificuldade, fossem elas individuais ou coletivas.

Os projetos que se desenvolveram foram construídos de forma coletiva, sistematizada e contextualizada. Evidenciamos os avanços nas Oficinas de ideias cartográficas, assim como nos projetos de intervenção e nas sequências didático-metodológicas para o ensino da temática campo-cidade. As figuras 10, 11, 12 e 13 representam alguns momentos formativos compartilhados com alunos da Escola Municipal Professor Manoel Assis.

Figura 10: Rastros digitais - oficina de ideias cartográficas

Fonte: Facebook[19]

[19]Disponível em: https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

Figura 11: Rastros digitais - apresentação do futebol cartográfico

Fonte: Facebook[20]

As oficinas de ideias cartográficas eram organizadas em diferentes momentos e eram utilizadas diferentes metodologias de aprendizagem. O tema gerador era a cartografia em uma perspectiva cidadã e, dessa forma, cada escola desenvolveu uma subtema diferente. Destacam-se: *a história dos mapas, a orientação e localização, escala e legenda*. As imagens relatam os momentos da oficina de orientação e localização, desenvolvida pelo grupo da Escola Municipal Professor Manoel Assis. As figuras 10 e 11 representam, respectivamente, a orientação a partir do sol e o futebol cartográfico. Além das oficinas pedagógicas, destacam-se os projetos de intervenção nas escolas parceiras.

A intervenção pedagógica visou atender quatro grandes conceitos que podem garantir às futuras gerações as condições necessárias para uma sociedade sustentável, são eles: **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Sociedade Sustentável, Justiça Social.** De acordo com a realidade vivenciada por cada escola, foi idealizado um subtema, a saber: **Violência Urbana e Qualidade de Vida**, na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre; **Alimentação Saudável e Qualidade de Vida**, na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira; **Prevenção e uso de Drogas na Escola: foco na qualidade de vida**, na Escola Municipal Joaquim Felício de Moura e **Mobilidade Urbana e Qualidade de Vida**, na Escola Municipal Professor Manoel Assis. A turma escolhida para a intervenção foi o 6º ano A do ano 2016.

[20]Disponível em:https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

Na figura 12, o momento é da quantificação de dados obtidos a partir de uma pesquisa que envolveu alunos e colaboradores da escola. Munidos com resultados, os alunos foram orientados a produzir gráficos utilizando computadores e a ferramenta *power point*.

Figura 12: Projeto de Intervenção: Mobilidade Urbana e Qualidade de vida

Fonte: Acervo da autora. Pibid Geografia – Escola Municipal Professor Manoel Assis - anexos de relatório 2016.

Para a abordagem da temática campo-cidade, destacou-se a possibilidade de uma atividade diagnóstica, intencionando reconhecer as ideias de cidade e campo, a partir das vivências dos alunos. A proposta inicial foi a criação de um grupo no *facebook* e a participação dos integrantes para a postagens de lugares preferidos. O ambiente virtual colaborou com a participação dos alunos. As imagens foram apresentadas na sala e cada um teve a oportunidade de falar um pouco sobre o seu lugar preferido, proporcionando um momento de aprendizagem significativo. Na Figura 13, a postagem de uma aluna no grupo O meu lugar é o seu lugar?

Figura 13: Rastros digitais – Grupo: O meu lugar é o seu lugar?

Fonte: Facebook[21]

[21]Disponível em: https://www.facebook.com/groups/529002680638869/?ref=group_browse_new

Embarcar nas demandas formativas propostas pelo PIBID possibilitou rever minhas ideias sobre a formação. Não se fez linear, surpreendida por diferentes momentos e pela rotatividade dos grupos que supervisionava, já que anualmente havia a necessidade de mudança, os universitários concluíam seu período por estarem no fim do curso, assim como também por motivos particulares. Adicionamos o necessário conhecimento sobre a realidade de cada uma das escolas parceiras, o que igualmente favorecia essa movimentação de membros de grupos. Mesmo com a situação de remanejamento, alguns professores supervisores também decidem pela saída do PIBID e recebemos novos integrantes. Nesse meio tempo, acredito que um dos afastamentos mais marcantes, já no final do ano de 2016, foi a do coordenador, que seguia para o doutorado.

Essa ruptura me fez perceber o quão somos dependentes e condicionados a uma política de ordenação. Todos os trâmites de substituição foram realizados e outro coordenador foi recebido pelo grupo. Porém, mais uma vez, é perceptível a diferença na condução, não poderia ser diferente, pessoas são diferentes e o nível de implicação também. Assim, percebo que a forma de conduzir o grupo e destinar as atuações, com sugestões e críticas desenvolvidas pelo coordenador anterior fazia muita falta. O conjunto formado pelo PIBID geografia se alicerçou de uma forma e o momento era de mudança.

Para essa nova construção, retomo mais uma vez o elemento tempo, diante de muitos aprendizados e vivências de grande significação no ensino dentro do caminhar "pibidiano" e tantas outras experiências que me constituem. Seria o momento de caminhar com autoria? Ou continuar dependente? Essa angústia consumia meus sentidos e me paralisava. Ora tranquilizava pela demanda do ingresso no mestrado, ora causava inquietação pelo esgotamento de um movimento tão considerável na minha vida. Os questionamentos ecoavam de vozes externas e acentuavam-se em meus sentidos.

Seria eu capaz de responder essas demandas? Lanço mão dessa aventura intelectual, não para o alcance de respostas, mas na direção de múltiplas interpretações e leituras do meu *vivido-sentido*, mediante o estudo que apresento. A compreensão da prática, aquela que ensina, requer outra roupagem – a que *aprendeensina*. A propriedade de quem vive representa uma implicação: estar dentro.

Essa capacidade de *viver-sentir-fazer* rompe com a ciência moderna, propiciando um modo de pesquisa fenomenológica. "É sabedoria que se quer alcançar por um processo incessante de interpretação" (MACEDO, 2010, p. 21). O convite à pesquisa é marcado por uma necessidade latente de compreender-se e responder as inquietações. "Há nisto muito de

criatividade tipicamente não linear, mas também a argúcia padronizadora que é capaz de perceber linhas na falta de linhas" (DEMO,2001, p. 77).

Essa construção pressupõe uma postura formativa autoral, permitindo o olhar para si: enquanto vive o momento formativo, ver-se formando no processo. Esse movimento *em devir* foi arrebatamento para a contínua busca. Violando todas as regras de distanciamento, vou adentrando o universo formativo, o qual não é somente meu, mas meu com os outros, em uma reciprocidade de valores, entendimentos e *sentidos vividos*, por meio dos mais diversos dispositivos de captura das informações e concepções, dando sentido ao que a ciência moderna chamou de senso comum.

A "professora fria" lá do início da sua itinerância vem passando por uma metamorfose. Essa transformação é abertura ao novo, ao conhecimento de si, ao processo formativo. Essa aproximação faz surgir alguns seguidores, alunos que encontram um espaço para referenciar seus sonhos, seus desejos, verdadeiros companheiros da vida professoral.

No dizer de Freire (2017, p. 138) "Ensinar exige querer bem aos educandos". Não com teor de romantismo cego ou por exagero de meiguice ou até por um humor minado, mas o processo educativo exige afetividade. É por essa reciprocidade do aprendizado, através dos espaços constituídos pelas partes nessa relação, e é através deles que amplio meu processo de comunicação e passo a estar integrada com o ambiente "escola – universidade", em um tempo real.

Em meio a toda a modernidade na comunicação que estamos vivendo, encontro um espaço de comunicação amplo, dinâmico e articulado 24 horas. As redes sociais ampliam o espaço da sala de aula, propiciando um contato que, até então, não conhecia e nem desejava com o alunado. A relação educativa ultrapassa as barreiras arquitetônicas e se beneficia desse ambiente virtual. Como não mergulhar com os educandos nas potencialidades que as redes nos oferecem? Como não aprender compartilhando essa ambiência?

A voz da autonomia recorda a solicitação de outrora e sai de seu estado de hibernação, acompanhada de um movimento introspectivo, de reformulação de uma consciência, indicando olhares múltiplos para uma educação complexa e carente de uma contemplação profunda e transformadora.

As certezas não existem, mas a ideia de um olhar diferente é marcante. Em um deslocamento lento, inexato, incoerente, insensato, indeciso, leve, pesado, repleto de pessoas, de cores, de cheiros, de tons, de amores e desamores, alegrias e tristezas, fracassos e sucesso. Marcante aqui é a ideia de que o tempo não corresponde a uma formação, não deixando de ser merecedor os anos de uma graduação, pós-graduação ou cursos especializados em áreas

distintas, mas, enfatizando o termo “formar-se” algo que vai além de um contexto cronológico. Dessa maneira, a única convicção que tenho é que algo se tornou inquieto, avassalador. As imagens, os lugares e as pessoas podem ser as mesmas, mas a interpretação será diferente e a única certeza que tenho é de que o meu olhar mudou.

Inspirada em Alves (2001a) sabemos que, em nossa pesquisa-formação, é preciso mergulhar com todos os sentidos, percebendo-se em quatro importantes movimentos, para começar a compreender a complexidade do mundo: o primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos. A autora nos alerta para a ideia de que um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado (ver para crer); É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar.

O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Denomina esse movimento de virar de ponta a cabeça. A teoria como ponto de saída, mas nunca de chegada.

Ainda na perspectiva dos movimentos necessários para irmos incorporando a noção da complexidade em nossas pesquisas, a Alves (2001a, p, 135) ainda nos fala de um terceiro movimento, a partir da “diversidade, do diferente e do heterogêneo”, o que resume em “beber de todas as fontes”. Por fim, assume que, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse quarto movimento ela chama de *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

Inserida nesses movimentos construímos uma pesquisa-formação em um “caminhar para si”, tendo o PIBID como *espaço-tempo-vivido-sentido* de um saber-ser docente referenciado na experiência.

2.3 Os dilemas de se ver passar na formação continuada: releitura e estranhamento.

A riqueza da pesquisa-formação está no olhar de quem realiza. A lindeza com que se debruça sobre a vida de maneira sutil, dando a estética do inacabamento, a certeza da busca e o encontro de si. O movimento de retorno é caminho autoformativo, mas ele não é fácil. Em meu diário formativo, encontro passagens vivas e tocantes da minha existência em momentos de angústia e medo. Compartilho uma pequena passagem desses momentos em busca de autonomia:

AUTONOMIA

> *Coloco-me nesse dilema e me vejo lembrar das palavras de meu antigo orientador: Quando eu não estiver presente, vocês devem ter autonomia para fazer. E por que eu não fiz? Por que não inserir meus alunos no contexto dos pibidianos? Por que não fazer a diferença? Será que posso? Vamos a frente ver o que podemos realizar (sic).*
> (Diário formativo da autora, 20/11/2017).

O momento era de muita angústia em face da participação no PIBID. Muitas mudanças. No quadro de universitários, na coordenação, na ausência de verba para a produção de materiais e pela greve na UERN no final do ano de 2017 até o primeiro trimestre de 2018, que culminou em dispersão. Em certo momento, acredito que me deixei envolver pela situação e isso acabou refletindo no meu fazer. Entre tantas conversas durante as orientações, a professora Mayra me levou a muitas reflexões sobre o meu fazer e autonomia. E esse momento em que me vi passar, busquei no meu fazer a autonomia, acabei descobrindo muitas fragilidades. Inserida nas leituras proporcionadas pelo mestrado, enveredei pelo caminho da busca e, naquele momento em que tive o meu fazer questionado, encontrei forças para me reinventar. E assim, encontro no diário formativo uma ambiência de autoformação e disposição de meus conflitos em situações distintas, a exemplo dessa ocasião onde a "traição" e a "ruptura" fazem morada nas minhas palavras:

> *A dificuldade de romper com paradigmas, enraizados na formação e criar novos mecanismos, para engendrar novos caminhos, se apresenta de maneira singular em cada um. Percebe-se o sujeito perante um processo de mudança, a partir do momento de embate com o outro. O momento de conflito nos aproxima de uma busca e cada um se percebe outro e não um ser único, que transbordou a partir do momento conflituoso. Onde está a verdade que é verdadeiramente minha e não permeada pelas verdades impostas pelo sistema? Nesse sentido, decifrar os sentidos que perpetuam meu ser e não o que se é estabelecido para o meu ser. Essa dependência que acompanha os primórdios de uma formação calcada em uma ciência que quantifica. Será possível viver a vida toda em um único referencial sem nunca questionar? Não se busca uma abertura por outros meandros? O sofisticado movimento de diferenciação com o outro e a percepção de que se é outro, e o aluno não é um ser mecânico e sem nenhuma referência, ele também é outro. (*Diário Formativo da autora, dezembro/2017).

O momento descrito no diário formativo, apesar de um curto espaço de tempo da escrita, apresenta-se como destoante, perdido em meio às informações. "Desconstruir verdades" entendidas em outros momentos como absolutas, requer tempo e um descortinar em face de

outras perspectivas. Não desmerecendo todo o sucesso pautado na ciência moderna, na relação que me constituiu como educadora, mas vislumbrando novas nuances.

Interessante o movimento de retorno ao processo inicial docente e às experiências formativas. Recorrer à memória parece difícil, mas, ao mesmo tempo, tenho a impressão de que estou abrindo caixas do passado, guardadas com muito esmero e de lá vão saltando as lembranças de momentos que pareciam somente ser prática diária. O cotidiano ostenta uma riqueza de detalhes nunca vista em nenhum outro momento. Seria uma cegueira momentânea? Certeau (2014, p. 151) nos alerta sobre um estado de letargia não percebido, a saber:

> Talvez a memória seja, aliás, apenas essa "rememoração" ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo alterado já mais sem o saber. Essa escritura originária e secreta "sairia" aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como piano que "produz" sons ao toque das mãos.

O toque sentido nesse movimento cotidiano, elevando a significância da riqueza dos detalhes está atrelado ao olhar perscrutado. A compreensão de uma prática diária vivida profundamente, atenta aos detalhes, aberta a mudanças denuncia uma diferença no olhar. Essa ausência de uma visibilidade atenta pode ser explicada por meio das barreiras impostas pelo sistema que rege o movimento docente, assim como a falta de envolvimento, em outros tempos, diante do meu próprio fazer e ser.

Refletindo sobre a diferença entre a formação do ponto de vista pessoal e profissional, Nóvoa (1992), vem nos dizer da relação entre o desenvolvimento pessoal e os projetos de vida, levando em consideração a composição de uma identidade própria no profissional, que por sua vez está aliada a investimentos particulares para uma formação contínua e individual, dando movimento ao seu fazer e ser na docência.

Acredito em um movimento de mudança que possa refletir sobre uma construção conjunta, pois o desenvolvimento está associado ao sujeito e esse não se fragmenta. A imersão significante no sistema educativo e, por conseguinte, na formação do sujeito educador, intensifica um movimento político de mudança, não configurado nas ideias de assistencialismo direcionado aos atores escolares, mas a ideia de luta pelos direitos a cenários propícios ao aprendizado.

O controle regido do sistema educativo, sob um aspecto de cobranças infinitas e de uma culpabilidade endereçada ao docente, intimida essa busca de autonomia. Ninguém falou que o caminhar seria fácil. O entrelaçar de situações e pessoas no cotidiano escolar vai permitindo

que os sujeitos utilizem suas táticas, estabelecendo relações que propiciem o ato formativo. Entretanto, faz-se necessário o discernimento do que se deseja e o que não se deseja por formação, a saber, conhecer seus desejos mais ocultos, através de um retorno a suas raízes sensoriais, utilizando uma "arma" que potencializa o levantamento do exército dos desejos – a autoformação.

Esse movimento intrínseco, que lembra a vivacidade da Terra, quando encontra pequenos orifícios, permitindo a manifestação do magma, que chega à superfície em forma de larva, destrói e, posteriormente, repõe a vitalidade para as terras atingidas. A analogia propõe a ideia de uma erupção, uma manifestação que se faz pelo extrapolar dos sentidos, propiciando o desajuste de ideias, a reconstrução e o surgimento do novo. Entretanto, a situação exige um desmantelamento para se refazer. Os dilemas e o estranhamento que me acompanham são inerentes ao pesquisador prático, envolto ao mundo de possibilidades refletidas. Destaco dentro da pesquisa-formação a vicissitude que me acolhe. É viver a pesquisa e, a cada momento, questionar, duvidar, refletir sobre a inconstância e suas possibilidades de recriação. Nessa acolhedora solidão, destaco em meu diário formativo, o estranhamento diante da autoria e autonomia:

> Ser pai e mãe de mim mesma
> A frase levantada em um encontro com o professor Joaquim Barbosa[22], ergue um questionamento: como caminhar por essas vertentes sem sentir o enraizamento da história que me fez o que sou? Existe um apelo por romper com essa linearidade que me persegue. A ruptura com paradigmas é sempre difícil. Por mais que perceba o encontro em outro processo, volto ao ponto inicial. Preciso renascer para outros espaços, não me cabe mais o lugar de vítima, já não aceito essa perspectiva. O desejo de hoje é a concepção de uma fortaleza, não rígida, mas capaz de suportar os vendavais da vida. Seguir a pesquisa sob o emaranhado do *rigor outro*, ainda me deixa insegura, a construção é minha e estou sozinha. Preciso ser mais eu, mais segura, ilustrar a novidade. Crescimento que já percebo, porém ainda não me sinto segura. Encanta e assusta. (Diário Formativo da autora, 26/03/2018).

A pesquisa-formação vem proporcionando a releitura de vários espaços formativos, ressignificando a noção de cientificidade que, até então, conhecemos. Aprendi ao longo da vida a colocar-me de fora, em prioridade ao método da pesquisa, entretanto, hoje, no contexto epistemológico em que me situo, me contraponho a tudo isso. A neutralidade e a objetividade são colocadas em xeque e me encontro envolvida, dentro, parte integrante, parte pulsante, parte vivida, parte assumida, diante da pluralidade de perspectivas. Na tentativa de desvencilhar essa

[22] O momento a que me refiro aconteceu durante a aula da disciplina Seminário de Pesquisa-Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, ministrada pelos professores Dr. Joaquim Barbosa e a Dra. Mayra Ribeiro, em curso de Mestrado em Educação – POSEDUC – UERN.

trama que me envolve, sigo a itinerância na certeza do inacabamento e de que a dúvida será companheira nessa viagem, permitindo-me, cada vez mais, o direito de perguntar sobre tudo e sobre todos.

3 O ENCONTRO COM A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL: RESSIGNIFICANDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO

O cenário educacional aporta várias discussões sobre a produção do conhecimento. Por consequência, a academia se consolidou, ao longo dos tempos, como templo cristalizado para essa elaboração, cabendo à ciência moderna manter esse lugar de saber e instituir seus padrões e normas a partir de uma lógica autoritária, que não acolhe interferências. Nesses espaços, surgem indagações e questionamentos que ampliam o raio de visão nos campos de pesquisa e o interesse no vivido, no experienciado, no cotidiano da escola, na formação e na vida do educador (CERTEAU, 2014; JOSSO, 2010; MACEDO, 2010).

A trama formativa que se apresenta ganhou força dentro de diferentes perspectivas, adentrando diversos lugares, como também reconhecendo sujeitos e espaços do ontem, hoje e em devir. Trata-se daquilo que está relacionado com o experienciado na vida do praticante, em seu cotidiano, buscando a compreensão do *vividosentido*, fugindo da lógica do saber formatado pela ciência moderna. Como comenta Larrosa (2017), é o ato de tirar a experiência da jaula, de fazê-la sair, de abri-la para o lado de fora, com o desejo de sairmos nós mesmos da prisão.

A experiência enjaulada é invadida pelo desejo de compreensão da realidade diante do próprio processo formativo, que não é único, nem padrão, mas sim mutável, provisório, inacabado. É impensável a formação como produção em série (MACEDO, 2010), por isso, admite-se que a padronização do processo formativo tem provocado um fosso entre o sujeito e a sua própria formação, tendo em vista as jaulas que encarceram o processo de reflexão sobre as maneiras de ser e fazer-se educador.

A pesquisa-formação apresenta-se, então, como chave para as jaulas, pois permite o exercício da *metaformação*[23], envolvendo questionamentos e reflexões, mas não somente aos outros. Perguntar-se é processo fundante para esse tipo de pesquisa, e, por esse motivo se manifesta tão cara a quem a faz, através da aproximação dos sentidos, da entrega, da busca, da compreensão e também dos movimentos de negação, das rupturas e da incerteza diante do acesso a outros espaços não mais cristalizados, mas reconhecidos por suas particularidades e impurezas.

O desenvolvimento da pesquisa-formação multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010), apresentado neste capítulo, convida o leitor a um passeio por movimentos do cotidiano escolar, interceptados por histórias que se encontram e constroem novas histórias,

[23] Para Macedo (2010, p. 30), o exercício da *metaformação* é uma reflexão refinada e crítica do sujeito e dos coletivos sociais sobre a formação se realizando.

estabelecendo conexões ou não. Entendemos que é inerente a esse tipo de pesquisa a implicação e a interação nos cenários pesquisados. Dessa forma, mergulhamos no cotidiano (ALVES, 2008) com intuito do conhecimento sobre si e os outros, assim como das relações estabelecidas nessas práticas sociais, reconhecendo as subjetividades e pluralidades que se envolvem e dialogam produzindo sentidos, contrariando as diretrizes que corporificam a ciência moderna e negam esse envolvimento.

O reconhecimento sobre necessidades próprias apresenta-se nas inquietações do lugar de fala de quem se forma. Através da voz, da intenção e da ação, as palavras saem do campo da neutralidade. Nesse sentido, Mia Couto (2012) vem nos dizer da força das palavras e dos conceitos, utilizando-se da ideia de que são vivos e escorregadios, escapando do pensamento como peixes entre as mãos, uma vez que se movem por entre as águas do rio da História. Ainda nos fala que alguns sujeitos podem até pescar e/ou congelar conceitos e palavras, porém, quando muito, se tornam colecionadores de ideias mortas.

Com efeito, as palavras e conceitos ganham força quando livres, pois transformam-se em novas ideias e contextos. No processo formativo ainda é possível sentir a ausência da força de conceitos e palavras. E por que não falar sobre uma reconceituação aberta às múltiplas situações de quem se forma? Qual o lugar da palavra e das interpretações do educador da rede básica de ensino? Penso que é chegado o momento de rupturas, de reconhecimento de si e de mudanças. Afinal, educador não se forma por conceitos e palavras ditas por outros e congeladas por estruturas frias e sem vida. Contrariando esse movimento, percebo no espaço escolar a oportunidade de vida, de ressignificação, de conhecimento e reconhecimento.

O reconhecimento do espaço de vida traz à tona questionamentos sobre a linguagem autoritária que diz da necessidade de metodologias inovadoras e exitosas, por exemplo. Entretanto, muitas vezes, essa linguagem não conhece a criatividade e a inventividade dos praticantes nos espaços educativos, bem como a inquietude dos sujeitos em irem além da instrumentalização proposta por grandes nomes, programas e projetos que incentivam a sequência de utilização de seus “manuais” institucionais.

É necessário lembrar que muitas vezes normas e padrões são estipulados de acordo com os objetivos próprios das instituições, delineados por profissionais e intelectuais de renome nacional e internacional. Concentram uma hierarquia do saber que se articula seguindo padrões pré-estabelecidos, movimentos ritmados ao som desejado por estruturas dominantes e a personalização das aprendizagens docentes. Cabe aqui refletir sobre o tom formativo da educação nacional e ainda sobre o papel do educador dentro da sua formação. Sobre a

importância da atividade própria do professor dentro do processo formativo, Imbernón (2010, p. 14) vem nos dizer que:

> Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo.

O movimento revelado a partir do retorno a diversos lugares formativos, destacando na pesquisa a itinerância no PIBID Geografia, propôs um diálogo entre os diversos cenários da geografia escolar e seus componentes. Essa aproximação amplia a possibilidade de reflexões sobre o pensar/fazer a docência, destacando os anseios que permeiam esse lugar. A possibilidade de fazer a pesquisa implicada reflete processos reais e expande as referências.

Esta pesquisa fluiu, então, do desejo de um encontro com meu próprio universo, não classificado como profissional ou pessoal, mas, ilimitado, questionador, não como um cientista com suas "cobaias", mas experienciando o ato de sujeito em constante transformação. Esse estar de dentro fez ressurgir inquietações sobre os papéis vivenciados no ato formativo – *agente*, *ator*, *autor*[24], e ainda a variação de lugares ao longo da vida, permeado por contextos diferentes, autorizando-me à contemplação do caminho trilhado e em *devir*.

Cabe aqui ressaltar a fala de Nóvoa (2017) em palestra, quando cita a labuta do "vendedor de banha de cobra", referenciando o sujeito que vende um produto "mágico", fazendo sua indicação para a resolução de qualquer enfermidade, quando, na verdade, não resolve nada. O autor compara os profissionais e intelectuais das mais diversas áreas que aparecem para dar receitas "mágicas, atuais e eficientes" de como fazer a docência. Ele ainda nos leva a refletir sobre o distanciamento do próprio educador sobre o seu fazer, coletividade na profissão, parcerias e abertura de espaços e tempos que permitam o trabalho de autoconhecimento e autoconstrução. Remete à ideia de uma imersão no que se faz para potencializar e transmitir o desejo pelo ato de aprender.

Como se vê, o movimento aprendente não tem fim e, nessa falta de uma linearidade, percebo os (des)encontros necessários e imprevistos, encontrando lugar em uma forma de fazer pesquisa que me permite indagações e observações sobre a falta de uma consistência na profissão e no inevitável e constante ato de aprender e ensinar Geografia. Busco respostas para

[24] Para Ardoíno, o agente é sujeito mecânico, parte dos arranjos de uma engrenagem; o ator é provido de consciência e de iniciativa, pensa estratégias e tem intencionalidade própria, é coprodutor de sentidos; o autor é fundador, criador e genitor. (BARBOSA, 1998).

minhas inquietações não meramente por efeitos do momento ou pela necessidade institucional, mas inspirada na epistemologia multirreferencial e dispositivos próprios que sejam companheiros na pesquisa-formação, capazes de repensar a profissão docente a partir de novas maneiras de ser e fazer.

A importância e particularidades do percurso na pesquisa-formação multirreferencial se fortalece com a implicação dos sujeitos, com o reconhecimento dos espaços, suas relações e potencialidades, assim como com suas fraquezas. Esse tipo de pesquisa é realizado em movimento não linear, assumindo riscos e se percebendo e percebendo os outros. Tal movimento, conhecido como *bricoleur*[25] (KINCHELOE, 2007), potencializa novas vertentes interpretativas para a compreensão de possibilidades sociais, assim como a criação de dispositivos de pesquisa inventivos e necessários em momentos e contextos em que decorrem o cenário explorado.

3.1 Multirreferencialidade: inspiração epistemológica na pesquisa-formação

A certeza do inacabamento é impulso para a contínua busca e desafio de nossa pesquisa. Assim posto, "[...] o profissional da educação, visto numa dimensão também subjetiva e simbólica, toma outro significado e outro rumo." (BARBOSA, 1998 a, p. 75).

Essa visão proporciona novas diretrizes e um novo olhar para o meu *fazerser* diante da caminhada formativa. A ideia de continuidade é perpassada pela palavra caminhar, porque exprime um significado de um processo formativo *em devir*. Compartilho, pois, das ideias de Josso (2010, p. 83-84), quando enfatiza a força da palavra caminhar dentro do processo:

> A escolha do verbo *caminhar* sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um.

Compreender-se dentro de um processo tão complexo requer subsídios que elevem o pensamento sobre nossas próprias ações, compreensões, aspirações, e como não dizer que,

[25] Palavra francesa que descreve um faz-tudo. Aquele que lança mão de diferentes instrumentos para a realização de uma tarefa.

dentro dessa caminhada carregada de sentidos, que é a vida, refletir sobre o que pensamos e sobre o que nos tornamos dentro de um espaço efêmero e diversificado.

Esse devaneio formativo e autoformativo apresenta-se, pois, como perspectiva de pesquisa possível quando nos implicamos com o que fazemos. Neste caso específico me refiro ao exercício da docência em Geografia dentro da rede pública de ensino. Momentos formativos como o que aqui destaco, indicam que o processo de amadurecimento profissional e humano está relacionado a um envolvimento dinâmico, que não é pronto e acabado, mas que se configura em transformações no dia a dia do educador, por meio da autoformação, através de dispositivos capazes de indicar novas possibilidades. É processo que só tem sentido fazendo e sendo. Sobre essa condição, Ribeiro (2017, p.24) indicam que:

> Autoformação e formação nos coloca na tessitura de *saberesfazeres* referenciados na experiência, Formar enquanto se forma nos aproxima, permanentemente, de uma postura implicada com processos formativos de aprendermos junto com o outro, ampliando o olhar sobre nós mesmos e sobre a nossa prática.

Vale destacar que a dinâmica educativa também passa por transformações dentro de um cenário globalizado. Logo, a relação educador-educando já não mais se estratifica em um movimento unilateral, como percebido em outros momentos de nossas vidas. Sentir o incômodo dessa metamorfose educativa e adaptar-se ao novo momento torna o processo vivido multilateral. Viver esse momento é refletir sobre uma formação e autoformação em profundidade; é perceber e reconhecer a história dos sujeitos e suas interações.

O sistema formativo docente, desde os seus primórdios, estabelece uma relação dominante. Essa característica fundante muitas vezes determinou espaços de aprendizagem referenciados em um saber limitado, não reflexivo e fragmentado. "Estamos então no reino das ideias vazias, não refletidas. Hoje em dia, na conjunção dos saberes fragmentados e das ideias gerais, vazias, o direito à reflexão é colocado em causa e até mesmo condenado". (MORIN, 2000, p. 30-31).

Permitir-se a incerteza e questionamentos sobre essa vulnerabilidade do saber torna-se ponto de reflexão, tendo em vista não mais uma delimitação sistemática do que fazer, mas uma abertura epistemológica que associe a complexidade do sujeito e suas relações com o saber e sua integração na vida. Uma reelaboração formativa é significativa quando permite enfrentar o inesperado. Dessa maneira, Morin (2000), justifica a necessidade de uma reforma no pensamento:

> A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época

> é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. (MORIN, 2000, p.102-103).

Essa reforma encaminha os sujeitos à autonomia, visto que a complexidade do saber tende a transformar a ideia de um pensamento que somente quantifica, isola, fragmenta e mascara realidades. É retirar a venda dos olhos e seguir novas perspectivas que sejam mais reflexivas e envolvidas no cotidiano dos sujeitos. Destacando o lugar de cada um no universo gigantesco que é o saber, Morin (2000) utiliza-se da seguinte argumentação para explicar o que seria uma epistemologia complexa:

> É não mais a existência de uma instância soberana, o epistemólogo que controla de maneira irredutível e irremediável todo o saber. Não existe trono soberano, mas uma pluralidade de instâncias. Cada uma dessas instâncias é decisiva; cada uma delas é insuficiente. Cada uma dessas instâncias comporta seu princípio de incerteza (MORIN, 2000, p. 68).

A noção de complexidade assinalada por Morin pressupõe um olhar plural, necessário ao processo formativo do educador, desmistificando a soberania da ciência moderna e a servidão do espectador. Ampliando espaços de agentes, atores /atrizes[26] e autores/autoras "ativos e conscientes" (ARDOINO, 1998) de sua importância em um processo educativo que aprende e ensina junto/com os alunos. Acrescentamos à reforma do pensamento proposta por Morin a epistemologia multirreferencial – complexa, heterogênea, multifacetada, crítica, diferente, sortida e rica de uma criticidade necessária nas interpretações do momento formativo.

Podemos inferir que o autor sinaliza uma nova postura traduzida por um pensamento complexo, o que nos faz pensar na necessidade de um "novo" olhar perante a formação e autoformação docente, integrando a *práxis* a esse processo. "Daí a necessidade da multirreferencialidade ampliar suas possibilidades com as pautas da vida cotidiana, com as pautas das necessidades humanas concretas e as problemáticas vivas da sociedade". (MACEDO, 2012, p. 23).

E de quantas problemáticas diversas são feitas as pautas de nossas vidas na docência? E quantas serão as pautas das necessidades humanas? É difícil, dentro de um padrão monocromático, representar a diversidade de cores que compõe o nosso espaço vivido. Inquietante pensar o que é a missão do educar sem perceber os tons de azul, verde, amarelo e

[26] Inspirada na ideia de ator (ARDOINO), destaco o efeito de gênero. Pela multiplicidade de momentos em que as mulheres buscam seu espaço em uma sociedade ainda machista. A autora, a atriz, a agente são elementos fortes que busca autonomia e marcam pelas suas aspirações e conquistas.

vermelho, que se multiplicam e não encontram a unicidade em nossas escolas. Não há como encontrar... Nossa vida se revela múltipla em cada instante. Reitero a ideia da escola como espaço vivo e diverso, com pessoas cheias de cores e diferenças pulsantes.

Essa multiplicidade que nos envolve não se formata única. Conhecer, ler, interpretar e viver não acontece em um movimento ou ritmo, os enlaces dão tom, cor e sabor e se fazem necessários. Nesse sentido, referencio uma abordagem formativa não fechada, mas imersa na reflexão do saber de si e do outro e nas relações estabelecidas entre as partes. A esse respeito Borba (2013, p.18) diz-nos que:

> Isso requer uma formação, uma educação em profundidade através da multirreferencialidade e da complexidade. O complexo, como interpretamos, pode ser, em parte, elucidado através de uma abordagem multirreferencial, através da bricolagem, ou seja, da construção do conhecimento a partir de várias referências, a partir da análise plural. Nela o sentido não é dado, ele é elaborado. Há que se ouvir o desejo do outro, e nele o grande Outro, o inconsciente e o imaginário-social-radical.

Nesse movimento de busca, frente a um gigantesco caleidoscópio que instiga a uma formação em profundidade, que não se apresenta em respostas ou propostas únicas, mas interpretações diversas, encontro na investigação sobre o processo formativo no PIBID Geografia a possibilidade de uma transição, onde o lugar de agente no processo formativo vai dando lugar a novas nuances que indicam uma atuação e autoria.

3.2 A pesquisa-formação e a busca de autoria

A proposta de um olhar plural na formação requer um movimento interno, movimento de mudança, aquém do que o instituído preconiza e além das possibilidades almejadas, pois o que se espera ainda não foi vivido e não se conhece.

Considero, então, significativa a pesquisa pela interpretação das relações que vêm se constituindo em processo. Dessa maneira, a vivência formativa torna-se mais densa e adentra outras possibilidades do sujeito. No dizer de Barbosa (1998b, p. 9): "Ser sujeito não é um dado, é uma construção". Ressalto ainda que uma construção requer desprendimento e ação, permitir-se ao ato. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 9) alerta:

> O professor-educador que não seja capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio quem não foi capaz de experimentá-la em si.

A assertiva de Barbosa choca, contraria e elege fragilidades como companheiras em um processo de saber de si, refletindo sobre os valores e as "certezas" incutidas por uma formação distante do sujeito. Esse regresso reflexivo remexe com o interior e sobressai à ideia de inacabamento e a busca pelo que nos falta. Indica uma formação profunda, não meramente para contabilizar títulos ou honras intelectuais, mas para acionar o dispositivo capaz de permitir a escuta íntima do sujeito, que, apoiado nesse movimento, reconhece a capacidade de mudança, de tornar-se autor de seu processo formativo.

Com base nessa abordagem, tenciono uma pesquisa que propicie essa experiência de conhecimento de si e que atenda à diversidade do sujeito em suas múltiplas esferas, potencializando sua atuação na docência. Em outras palavras, busco: "Pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas perspectivas e alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos". (GALEFFI, 2009, p. 26).

Esta pesquisa propõe uma relação com a experiência, através do desejo de estar implicada no processo, constituindo-se no *fazerser* pesquisador, distanciando-me da neutralidade da ciência clássica e propondo *um rigor outro* com base em uma fenomenologia própria, ampliando o pensamento humano na conectividade entre a totalidade do vivido com o vivente, com um caráter de legitimidade e pertencimento. A intencionalidade aqui representada adquire força através da mediação de dispositivos próprios, destacando a experiência e a itinerância na educação ao longo de todo o processo formativo vivido. A disposição dos meios e técnicas dentro do constructo apresenta-se em *devir,* tendo em vista o que afirma Galeffi (2009, p. 32):

> As qualidades dos fenômenos só podem ser apreendidas por qualificações específicas, que são em seu conjunto, processos linguísticos complexos de subjetivação, impossíveis de serem capturados em uma lei geral única e multiplicados como cópias exatas do modelo eidético gerador.

A singularidade da pesquisa qualitativa, expressa em uma perspectiva (auto)formativa, pressupõe uma análise da historicidade dos sujeitos envolvidos em um processo de caminhar para si, enquanto formam e se formam, requerendo uma minuciosa atenção ao aparelho de captura adequado, que se configure com rigor nas percepções, conceitos e sentidos do e no vivido. Um *rigor outro*, onde a realidade vivida pelo sujeito possa contribuir de forma significativa na sua formação, inspirada na multirreferencialidade, leva em consideração as singularidades e pluralidades presentes nos sujeitos.

A palavra rigor remete à ideia de severidade, exatidão, inflexibilidade. Na lógica das práticas cartesianas, o termo é utilizado para indicar parâmetros que se consolidaram desde os tempos mais antigos e que deixam sua descendência para a ciência vigente. Cabe destacar a existência de novas linguagens e espaço nos dias atuais para um fazer ciência, fugindo à regra dos parâmetros pré-estabelecidos pela ciência clássica, revigorando a palavra rigor no que diz respeito a suas múltiplas faces e refletindo se à palavra rigor outra conotação caberia.

A interpretação da palavra rigor, que se difere, não limita a importância do progresso da ciência cartesiana ao longo dos tempos, mas reflete sobre o distanciamento entre os sujeitos e suas relações, em um espaço globalizado cada dia mais dinâmico. Reconhecer o movimento de mudança na maneira de fazer pesquisa leva-nos a incorporar o diverso, assumindo a heterogeneidade e o retorno a lugares e espaços que antes eram vistos como repetitivos, cabendo agora uma outra leitura e sua variedade de *uso* (CERTEAU, 2014; ALVES, 2015). Apoiada na pesquisa-formação, através da experiência no PIBID, destaco o lugar de professora supervisora nas ações para e com os alunos, implicada nessa teia e ciente de que "[...] para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo" (MACEDO, 2009, p. 20).

O rigor imposto pelas ciências ao longo da história, muitas vezes segrega sujeitos e contextos de forma autoritária, centralizando o saber em alguns e distanciando as oportunidades de outros. Então, como olhar para um saber construído pelo sujeito e não o perceber? Qual o lugar do sujeito nesse processo? Sobre esses dilemas, Macedo (2009, p. 20) ainda acrescenta:

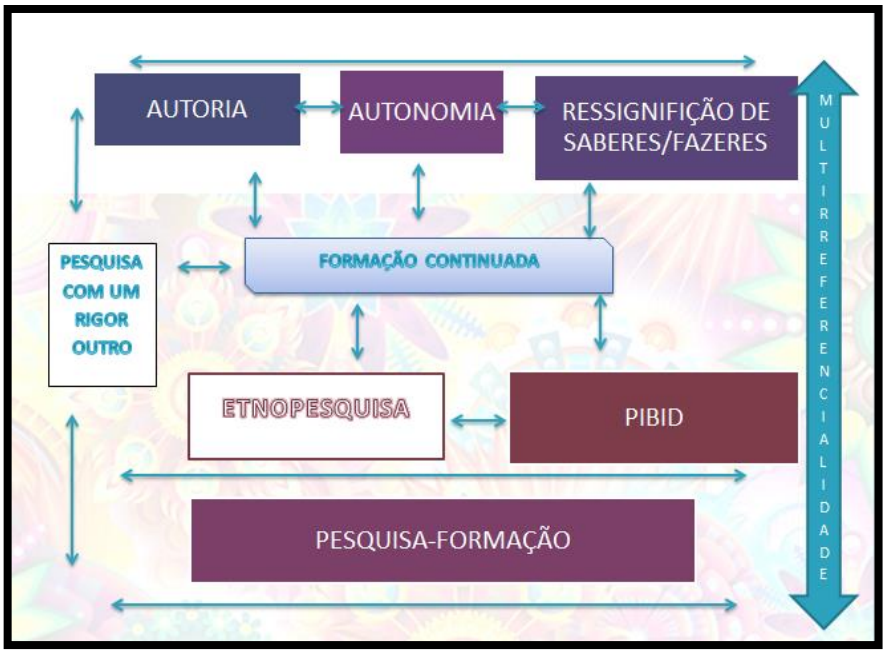
> Eis o impasse da luta titânica, portanto ainda mítica, entre uma dita ciência dura e uma ciência chamada mole, valendo o 'duro' como consistente e objetivo, e o 'mole' como inconsistente e errático ou subjetivo, Contudo, é útil sempre lembrar que somente uma ciência maleável pode atravessar a *rigidez* da mente calculadora condicionada que fundamenta a pretensão atomista de reduzir tudo ao cálculo e à mensuração operacional e controladora.

Esse impasse destacado por Macedo salienta a oposição do autor frente à dominação da ciência "absoluta", perante os "dominados". A disparidade destacada abre um lugar para uma ciência "dura", aquela que quantifica, comprova hipóteses e coloca a chamada "ciência mole" como inconsistente e errática. Dentro de um contexto global dinâmico e de constantes modificações, indica-se uma abertura para as diversidades dentro do campo do saber. A fenda que se abriu diante da fragmentação, mesmo perante a eficácia e produtividade científica, desencadeou uma reflexão sobre a oportunidade de o sujeito se colocar em situação de fazer e ser ao mesmo tempo, dentro de um campo holístico.

Evocar o sujeito como pessoa integrada e consciente de sua existência, de maneira unificadora, induz a uma forma diferente de conduzir a pesquisa, tendo em vista não apenas o

objeto e ou o sujeito da pesquisa, mas a implicação dos elementos dentro do processo, a partir da experiência de sua existência e sua itinerância. Na figura 14 apresento a tessitura em processo da metodologia da pesquisa-formação.

Figura 14: Metodologia da pesquisa formação



Fonte: Produzido pela autora.

Intenciono, portanto, uma investigação qualitativa sobre a formação continuada de professores. Primando por perspectivas epistemológicas que considerem o sujeito autor de sua própria existência formativa e que integre o princípio de autonomia e cidadania, dando uma consciência ao educador do inacabamento.

Freire (2017, p. 49) reflete sobre a exigência da consciência do inacabamento no ato de ensinar e convida à vivência formativa. Apresenta como um professor crítico, um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente e com a certeza de que nada experimentado na atividade docente deve, necessariamente, repetir-se.

O movimento de repetição muitas vezes se faz presente no dia a dia do educador, orquestrado pela dinâmica conteudista e pela falta de reflexão sobre o *fazerser* docente. Esse movimento reflexivo sobre e na prática potencializa novos olhares sobre o ato de formar enquanto se forma, movimento que é sentido por quem mergulha no experienciado e encontra o seu lugar de dizer de si.

Sob a influência de novas vivências e tecendo outras redes de conhecimento, encontramos em programas de formação docente, como o PIBID, a possibilidade de

desacomodar. A inquietude e o desassossego é movimento de descobertas. Larrosa (2017, p. 78) vem nos dizer que o primeiro é típico de crianças e viajantes, enquanto o segundo é cultivado pelos místicos e poetas. Ainda chama de nostalgia dos espaços abertos os sintomas da inquietude, levantando questionamentos perturbadores como: "o que eu faço aqui?"

Desassossego, inquietude e perturbação contagiam a alma e revelam-se como movimentos latentes nesta professora, que se perde ao tentar se encontrar e lança mão de sua própria formação em diferentes espaços e tempos para tentar compreender o seu papel social, não meramente burocrático ou de atendimento a demandas externas, mas refletindo sobre como a autoria se fez presente ou não nas diferentes representações formativas vividas.

Nesse sentido, a experiência de supervisora do PIBID Geografia apresenta-se como um labirinto dentro do emaranhado *fazerser* docente, desencadeando múltiplos questionamentos, desejos e sentidos sobre a formação que se deseja *para e na* vida. O experienciado ganha novos olhares a partir da tessitura da pesquisa, envolta pela originalidade e surpresa, uma vez que os dispositivos de captura e interpretação se constituem na vivência na pesquisa. Em processo, movimento e tempos próprios, reconheço na releitura de vivências formativas a potência para a ressignificação de saberes e fazeres, por meio das singularidades e pluralidades que serpenteiam o ato formativo.

3.3 A etnopesquisa em ato criador e formativo

A reflexão sobre/na prática, permite ao sujeito transformações, passando de meramente efeito ordenado/técnico para uma ação emancipatória[27], fazendo ecoar a voz de um sujeito de ação e instabilidade dentro de um processo que realmente requer esse movimento. O ir além das opiniões, pensamento, reflexões de outros indica uma permissão de um novo momento da história do sujeito que vai além do simples acatar pensamentos e direcionamentos para a elevação de um refletir e pensar. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Esse movimento de sentidos só se faz possível mediante a compreensão do sujeito nas suas múltiplas dimensões, no exercício de sua cidadania e consciente de seu papel e de sua história, garantindo fontes locais, conhecendo e vivendo os cotidianos dos sujeitos.

[27] Santos (2010) defende a ideia de rupturas epistemológicas e a transição do paradigma da ciência moderna para um novo paradigma emergente, envolvido pela construção de um conhecimento-emancipatório que se impõe ao preconceito conservador, um conhecimento prudente para ações reais e emancipatórias.

Macedo (2010, p. 90) nos coloca frente a uma grande necessidade e esforço incessante de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas "impurezas". Na figura 15, apresentamos a busca de um *Saberfazer* autoral na pesquisa-formação.

Figura 15: Etnopesquisa como caminho para uma autoria cidadã

Fonte: Produzido pela autora.

A inspiração em perspectivas mais profundas e da reciprocidade entre os sujeitos situa a investigação em caminhos do saber de si. O lugar de fala do sujeito estabelece a indicação de dispositivos próprios na pesquisa, distanciando a indicação de mecanismos fixos usuais na ciência moderna.

Dentro das pesquisas em educação, a etnopesquisa amplia as possibilidades de fazer, de ser e de se conhecer em um processo formativo, que rompe com o isolamento e com verdades absolutas, dando voz ao educador. "Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram" (MACEDO, 2010, p. 10).

A itinerância e vivência dentro do contexto escolar apresentam-se como elementos norteadores do estudo, destacando a significação dada a essa experiência formativa. Nóvoa (1992, p. 13) indica que:

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

A discussão sobre a labuta do educador é ampla. Mesmo diante de todas as adversidades, existem espaços formativos que propiciam momentos de reflexão. Momentos que elevam a autoestima do professor e permitem a redescoberta do seu lugar. O espaço de abertura nessa experiência tão complexa não foge da rotina educacional, estão ali no fazer e ser docente, apresentando-se de forma sutil perante aqueles que desejam uma formação mais profunda.

Parafraseando Remi Hess (2004,), seria a rotina da vida a impulsionadora da reprodução de comportamentos que já não façam mais sentido? Destaco, pois, a necessidade de romper as limitações da repetição monótona que já não induz ao progresso ou a significação. Devemos, então, alimentar o surgimento de novos momentos, o "momento" do educador.

Acrescento a ideia de autoria, sendo a professora a atriz e a autora, o palco a sala de aula, e como pano de fundo dessa instigante história a itinerância na docência dentro e fora do PIBID, ampliando a capacidade de elaboração e reinvenção não somente do que se propõe ao outro, mas ao que se coloca para si. Retomo, assim, a ideia de Barbosa (2010, p. 47), sobre o autor-cidadão:

> O autor cidadão não é proposto como alguém acabado e, muito menos, como um lugar de chegada. Indicando assim, um processo permanente quando afirma que é um processo contínuo, de um movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social, que estabelecemos para nos exercitarmos na árdua tarefa de busca de sentido para nossos atos e tarefas, sejam elas escolares ou não.

Acredito que esse processo faz sentido quando referenciamos nossa itinerância como processo contínuo. Assim, proponho a análise de diferentes situações na minha formação docente. Experimentar novos mecanismos como a escrita de si através dos diários de pesquisas adiciona ao processo de conhecimento um novo elemento: a escuta de si. A voz que não se permitia até então, se sobressai a partir de momento de intimidade com um outro que não se conhecia. Esse movimento até então não experimentado propicia uma releitura de seu próprio fazer e agir, à luz de novos olhares.

No dizer de Ribeiro (2015), a epistemologia multirreferencial tem como noções centrais autor/autoria/autorização. Esse entrelace possibilita a intenção de tornar-se seu próprio coautor, de situar-se em seus atos e em sua relação com seus pares. Assim, rompemos com a ideia de emissores e receptores e dando lugar a uma construção de dentro da pesquisa, implicada, envolvente e socialmente/biologicamente viva.

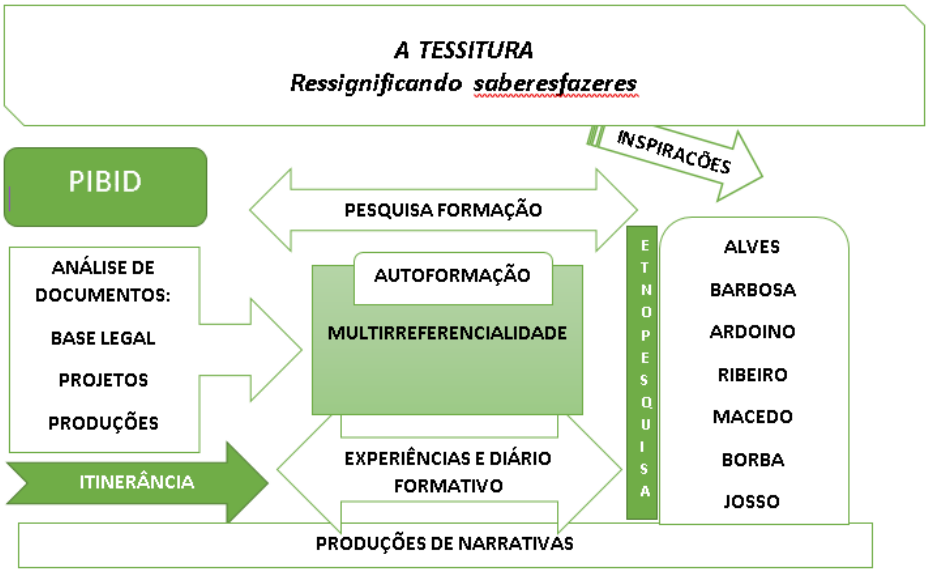
A reflexão sobre e na itinerância encontra a ideia de mudança, entre elas a opção por uma pesquisa que reflita sobre a prática docente do professor supervisor PIBID Geografia. A ideia do "para que servirá" foi substituída por "para que nos serve". Novos caminhos são traçados, objetivando transformações, por meio de inovações úteis para quem usufrui, potencializando aptidões e sentidos, tecendo, portanto, novas redes de conhecimento que se configuram em participações ativas, criativas e reflexivas.

4 DISPOSITIVOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO PIBID GEOGRAFIA: OLHARES PLURAIS

Retomando as ideias de Ardoino (1998), quando indica o tríptico agente-autor-ator, em uma abordagem multirreferencial, embarco em linguagens múltiplas para a leitura plural dos objetos. A proposta é revisitar cenários, a partir de disparadores de conversas, documentos normativos, registros coletivos e individuais que evidenciem o movimento formativo dentro do PIBID.

Compreendo os dispositivos "[...] como a sistematização de meios, sejam eles materiais ou intelectuais, em prol do conhecimento de um objeto" (ARDOINO, 2003, p. 80). Dessa forma, acionadas na pesquisa para uma tessitura interpretativa entre os documentos que orientam a atuação e implantação de políticas públicas na educação, em especial o PIBID, as narrativas referenciadas nas experiências formativas e na itinerância docente e as inspirações constituem a base epistemológica e metodológica da investigação. Esses dispositivos transversalizam a pesquisa no sentido de tornar inteligível a prática social em investigação. Aciono, pois, a escrita de si disposta no diário de pesquisa; os etnotextos – configurados em planejamentos, documentos, projetos, produções pedagógicas e rastros digitais, bem como a produção de narrativas dos sujeitos que compartilharam esse momento formativo. A figura 16 aponta os dispositivos da pesquisa.

Figura 16: Dispositivos da Pesquisa formação



Fonte: produzido pela autora.

As fontes de conhecimento consideradas se articulam pelas relações estabelecidas e pela nova nuance dada a esses dispositivos, a partir da tessitura da pesquisa e do entrelaçamento de novas e outras perspectivas de produção de conhecimento. Indo além do agrupamento e quantificação, é possível a importância do que é contado pela voz de quem diz, assim como realizar o exercício de rememoração e sua ressignificação através de imagens, documentos e histórias que fazem lembrar de muitos e de si. Nesse envolvimento, a pesquisa assume sua singularidade e as relações estabelecidas com a escrita de si, com os etnotextos e com as histórias que se encontram nesse cenário formativo.

4.1 O diário de pesquisa - a "caixa preta": reconhecendo o sujeito da formação em processo de autoformação

O diário de pesquisa, ao longo deste estudo vem se constituindo como dispositivo de reflexão sobre e na formação docente. Esse dispositivo de formação e construção do conhecimento tem como um de seus expoentes Rémi Hess (2004), que fez parte do contexto pluralista da Universidade de Paris VIII[28]. Influenciados pela estratégia da utilização da escrita de si na formação e pesquisa, alguns autores brasileiros passaram a difundir a ideia do diário de pesquisa no Brasil, entre eles Joaquim Barbosa (2010, 2014) e Sérgio Borba (2013).

Barbosa (2014, p. 146) vem nos dizer da aprendizagem possibilitada por Rémi Hess (2004) sobre o Diário de Pesquisa como forma de recriar os próprios momentos. Para ele, esse dispositivo possibilita o se postar na calçada para se ver passar. Um se ver de fora. Nessa perspectiva, os momentos que pareciam rotineiros recebem uma ampliação e entoam os sujeitos, as angústias e inquietações, e são revelados ao transversalizar este estudo por meio das narrativas, compactuando com a construção de um conhecimento reflexivo e de dentro da profissão docente, permitindo "ver com outros olhos" e ressignificar a noção de autoria, através do retorno e reconhecimento de nossa "caixa preta" para compreendermos o que passa e nos toca.

A caixa preta, utilizada por aeronaves, é um instrumento que realiza gravações sobre o funcionamento, conversas da tripulação, controle e possíveis explicações em casos de acidentes aéreos, também empregada nos feitos tecnológicos, através de dispositivos que relacionam as

[28] A Universidade de Paris VIII foi cenário de protestos em um período em que a França parou e recebeu represálias por assumir postura radical perante o governo. Pela legitimidade e audácia de seus intelectuais tornou-se exemplo nas discussões e influenciou pelo pensamento e ação de seus professores vários países do mundo, destacando-se por uma pedagogia universitária única.

informações e são capazes de operar autonomamente. Aqui se dispõe dentro de uma mesma perspectiva de importância, destacando o movimento de reconhecimento, funcionamento e autonomia, não de uma máquina, mas de um sujeito que requer mais clareza sobre suas escolhas, suas relações e sua vida. Movimento profundo de uma escrita reflexiva, requerendo muita sagacidade e sutileza na escuta de si, o que remete também à escuta do outro.

A autonomia se apresenta dentro da liberdade de se expressar que o dispositivo propõe. O sujeito em formação representa seus anseios mais profundos, assim como seus dilemas. Faz ecoar dentro de um espaço unicamente seu, demasiadamente justo e necessário, a sua existência, o seu grito. Constrói e reconstrói, refletindo e se assumindo perante o desejo de um ser em construção, diante de suas experiências.

Os pequenos detalhes do *vividosentido* tornam-se importantes para quem os experencia. A abertura a novos paradigmas permite ressignificar os sentidos da docência. A atenção ao detalhamento cotidiano, ao olhar para si como sujeito/autor em constante transformação em um movimento de auto-hetero-ecoformação (MACEDO, 2010), só é possível em perspectivas epistemológicas que não separam razão da emoção e sujeito do objeto. Dessa forma, formamo-nos em rede e somos afetados e afetamos tudo que nos passa, nos toca e nos acontece, como nos diz Larrosa (2002, p. 21). Perceber-se autor do que somos e fazemos talvez seja o grande e maior sentido da formação para/na vida. Dessa forma, cabe aqui questionar sobre o que possibilita tornar-se autor (RIBEIRO, 2015). Nesse sentido, faz-se necessária a criação de dispositivos de formação de si e de formação dos nossos alunos para uma cidadania autorizada na vida.

Muitas vezes é necessário parar, silenciar e escutar a própria voz. O movimento cotidiano docente nos remete a um frenesi, um arrebatamento inusitado e próprio na docência, um seguir sem saber o destino, sem sequer se apropriar do seu próprio caminho. Destarte, sentar-se e se ver passar, que para Borba (2013, p. 27-28), indica a necessidade de um trabalho de auto-observação dialética, torna-se exercício imprescindível para a escuta de si e do outro. Será apontado aqui o dispositivo formativo Diário de Pesquisa, destacando o lugar de fala da educadora em formação, levando em consideração epistemologias plurais, multirreferenciais e complexas.

Compreendendo a necessidade de diálogos entre os saberes e os fazeres, os dispositivos de acesso a esse saber se evidenciam em diversos segmentos. A comunicação intrapessoal é uma chave para a autoformação. O uso do diário de pesquisa potencializa o encontro de si nesse processo. Destaca-se não uma descrição coesa e linear, mas sentir o desalojar no seu interior e

ter a delicadeza de ser você mesmo, em suas aspirações e frustações cotidianas. Em uma dinâmica própria de colocar-se em um divã e permitir a própria escuta.

Tem como princípio nos levar a diferentes momentos e perspectivas do nosso ser e agir, rebuscando os sentidos mais íntimos. Um lugar onde é possível ser você mesmo, sem medo de não seguir preceitos da sociedade ou da academia. Aqui há outro dilema, pois não é possível perceber a autoria dissociada da cidadania, do exercício e da prática de externar ao outro a nossa subjetividade, os nossos desejos, necessidades, anseios e tudo mais que nos faz humanos.

Manuscritos, digitações, gravações, silêncios, desenhos ou qualquer outro símbolo utilizado vem carregado de sentimentos de pertencimento. Capaz de captar os menores "ruídos", registrados sem pormenores, mas facilmente identificáveis por seu autor, pelo desejo de entender esse contexto da contemporaneidade, sem perder nenhuma partícula. Esse "arquivo" único e original viabiliza um passeio por entre devaneios, construções do espaço da pesquisadora, articulados em diferentes tempos e atores estimula a uma continuidade. É possível encontrar-se ou perder o caminho de volta e tomar outras trilhas com diferentes abordagens. Entre encontros e desencontros na sofisticada viagem do dizer de si, fazemos pouso nas leituras que dialogam com as emoções e subjetividades. Sem prestar contas para ninguém, atendendo anseios e liberando indagações e investigações sobre o intrínseco e o extrínseco.

A análise de práticas do cotidiano, muitas vezes, engessadas por rotinas escolares, pode ser vista de maneira reflexiva por quem a faz. Esse olhar do pesquisador sobre si requer uma contemplação mais apurada, um rigor que não segue a linha positivista. Não negando todas as possibilidades que estiveram à frente dessa corrente, mas buscando impulso para ampliar e significar o processo de pesquisa por outras abordagens que não formatem e materializem objetos, mas propiciem a análise existencial do educador nos cotidianos escolares.

A figura 17 remete ao momento de reflexão a respeito dos alunos que se formam em nossas redes, as relações estabelecidas com a vida e o cotidiano escolar. O registro foi realizado durante uma visita dos alunos da Escola Estadual Cunha da Mota ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), e chamou a atenção a frase da camiseta. Interessante é pensar que todos os dias os alunos faziam uso do fardamento e justamente naquele instante a frase passou a incomodar, a inquietar sobre o contexto de escolha da frase. A imagem dos alunos caminhando a minha frente ficou marcada pela frase e foi registrada em meu diário de pesquisa, trazendo com ele um novo olhar sobre meus alunos e um desassossego ao tentar entender.

Figura 17 - Onde estiver, seja lá como for, tenha fé porque até no lixão nasce flor

Fonte: Acervo da autora – Diário de Pesquisa – 2018.

Em conversas com a turma sobre o uso da frase na camisa, a primeira ideia que me veio à cabeça foi a de uma autoestima baixa, pela situação socioeconômica e afetiva vivida por alguns alunos, mas, muitas outras informações foram elencadas nesse momento de escuta do aluno. O movimento questionador transforma a aula e pode ser traduzido em entendimento, aproximação e escuta. Entre as respostas encontra-se:

- *Professora, é uma música, você não conhece?*

Continuo inquieta para entender e o aluno começa a cantar a música que jamais escutei e que me causa um certo constrangimento pela letra. Os ouvidos pareciam censurar, mas mergulhei no momento e busquei na internet a letra e melodia, mesmo que isso ainda me causasse um pouco de estranhamento. O trecho da música Vida Loka, cantada pelo grupo Racionais MC´s, conta o movimento de perdas, segregação, violência, mortes e uma fé inabalável.

[...]

Fé em Deus que ele é justo!
Ei, irmão, nunca se esqueça
Na guarda, guerreiro, levanta a cabeça, truta
Onde estiver, seja lá como for
Tenha fé, porque até no lixão nasce flor
Ore por nós pastor, lembra da gente
No culto dessa noite, irmão, segue quente
Admiro os crentes, dá licença aqui
Mó função, mó tabela, pô, desculpa aí
Eu me sinto às vezes meio pá, inseguro

Que nem um vira-lata, sem fé no futuro
Vem alguém lá, quem é quem, quem será meu bom
Dá meu brinquedo de furar moletom!
[...]

Entre tantas passagens vividas e agora refletidas no diário de pesquisa, destaco esse momento como muito rico no meu processo formativo. Diante de um único pensamento que indica sobre a turma, surgem tantas outros. Esse movimento de imersão e perplexidade a respeito da minha falta de conhecimento, encontra espaço para reflexões escritas em diário:

> - *Como ensinar sobre as motivações e localização das guerras nos países do mundo se não compreendo a guerra diária enfrentada pelos meus alunos?* (Diário de Pesquisa – Junho/2018).
>
> - *Como posso fazer com que os alunos aprendam sobre a geografia mundial se não reconheço a minha própria necessidade de aprender sobre a geografia que se articula em relação à vida deles?* (Diário de Pesquisa – Junho/2018).

O cotidiano escolar é repleto de surpresas e potencializa um crescimento pessoal a quem encontra outras maneiras de ser, fazer e estar na docência. Nesse sentido, encontro no aluno o sujeito provocador de sentidos e leitura plural, que possibilita autorizar a diversidade que habita o espaço escolar.

Assim como Macedo (2015), hoje acredito na ideia de experimentar trilhas nas quais saberes multirreferenciados orientam caminhadas formativas eivadas de possibilidade de escolha em constantes conversações. Refletir sobre a prática, sua experiência e suas relações internas e externas diversifica a compreensão e entendimento, não somente sobre as demandas instituintes, mas sobre as necessidades próprias e daqueles que compartilham os espaços formativos.

Na ocasião, a música trouxe emoção e alguns falaram sobre suas perdas, suas dificuldades e expectativas de futuro. Espaços de aprendizagem como esses foram companheiros não somente na itinerância no PIBID, mas se efetivaram após a saída do programa e se resguardam no desejo de outros momentos que virão.

A aprendizagem por meio desse dispositivo abre a perspectiva para a instituição de um lugar para si no interior do processo (BARBOSA, 2014, p. 147). Constituindo-se em espaço de reconhecimento e implicação através das narrativas. Assim inspiram e indicam uma tessitura de formação autorizada, é possível encontrar nas narrativas e questionamentos a possibilidade de autoconhecimento, autonomia e a atuação cidadã na vida, reconhecendo os andaimes

internos[29], assim como na releitura dos documentos e produções que permeiam a constituição do PIBID enquanto política pública, que recebe outras conotações quando apreciados por outras lentes.

4.2 Os etnotextos: releitura dos documentos e produções pedagógica do PIBID geografia como dispositivo da pesquisa

O constructo se delineia por meio de recortes de diferentes períodos e espaços formativos, influenciado pela etnopesquisa formativa em diálogo com as referências que me representam, tenciona a utilização de dispositivos de captura próprios do fazer docente, considerando a experiência no PIBID geografia. Dessa maneira, destaco o exercício hermenêutico, a partir da leitura de documentos denominados etnotextos "fixadores de experiências" (MACEDO, 2010), que apresentam-se como "outro recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa. Constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a" (MACEDO, 2010, p. 107).

Essa investigação recebe influência da corrente sociológica denominada etnometodologia, uma vez que é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas atividades diárias (COULON, 1995). Para o autor, além da prática, a pesquisa etnometodológica reconhece a indicialidade, a reflexividade, a *acountability* e a noção de membro (COULON, 1995, p. 30)[30].

Nesses termos, busco reconhecer nos espaços e sujeitos e suas relações o cenário de minha pesquisa, cartografando os possíveis dispositivos investigativos. Sobre o movimento de cartografar, Macedo (2016, p. 62) afirma que:

---

[29] Barbosa (2014) utiliza o termo andaime para nos explicar o que é oculto em uma construção por ser considerado feio. Os cacos e pedaços que foram amontoados ao longo da obra e que não se sabe o que fazer para esconder, por ser considerado feio. Esses restos de construção são revelados em no processo de formação, pois somos ensinados que não devemos mostrar nossas fraquezas, imperfeições e medos, e acabamos por esconder o que nos faz ser o que somos para seguir normas instituídas. Nesse sentido, ressalta que nossas implicações e estruturas internas sempre estarão presentes e são parte do que nos tornamos e precisamos lidar com elas.

[30] Coulon (1995) indica como conceitos importantes para a pesquisa etnometodológica, a *prática* – pesquisa desenvolvida a partir das situações do cotidiano dos sujeitos; a *indicialidade* – embora uma palavra tenha significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular que é usada; a *reflexividade* – designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social; *accountability* – dizer que o mundo social é *accountable* significa dizer que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável; *a noção de membro* – é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exibe "naturalmente" a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

> Cartografar é caminhar em busca do encontro com os saberes acontecimentais. É estar atento a focos de luz que mudam de lugar, de perspectiva, de intensidade, que se juntam, se separam, que se complementam, que se hibridizam, que emergem repentinamente.

Acolhendo as diversas referências e situações, crio e recrio momentos, evidenciando a importância de rever nos relatórios do PIBID geografia 2014 a 2017 as narrativas que revelam sua importância interpretativa para o estudo, destacando os momentos de reuniões para planejamentos e estudos; os projetos e produções pedagógicas; as reflexões presentes nas produções científicas e os rastros digitais marcados pelas ações do subprojeto PIBID geografia, tendo em vista a linguagem do praticante, os códigos, a marca do membro e a inteligibilidade nas produções analisadas. A pluralidade assumida pela pesquisa é inerente à abordagem multirreferencial, tencionando dar conta da realidade dos sujeitos. O olhar mais aguçado sobre diversas perspectivas torna mais legível as diversas nuances de uma determinada realidade, tendo em vista a complexidade que envolve os sujeitos e suas relações.

4.2.1 Relatórios

Considerando que os dispositivos consistem em "uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto" (ARDOINO, 2003, p. 80), nessa pesquisa, os relatórios são dispositivos acionados para a produção de dados situados nas *experiências/vivências* cotidianas no PIBID. Destaco como registros documentais os relatórios desenvolvidos ao longo dos quatro anos de participação no projeto - 2014, 2015, 2016 e 2017. Essas narrativas solicitadas pela coordenação são desenvolvidas individualmente por todos os membros – coordenador, professor supervisor e bolsistas.

Nos relatos, são apresentadas as ações desenvolvidas, demarcando dias, horários e produções, assim como as dificuldades encontradas para que fossem efetivadas as considerações sobre os momentos vividos. Por se enquadrar em uma política educacional, segue os padrões de prestação de contas, implicando assim os resultados, assiduidade e participação. Registros que predominam a força do instituído, ladeando perspectivas de autoria, uma vez que o vivido é convertido em dados quantitativos.

Fazendo o caminho contrário das ideias de uma formação delimitada nesses princípios institucionais, realizei uma releitura que ultrapassa o espaço de agente[31] em uma engrenagem

[31] Noção apresentada no capítulo 3.

social, considerando uma lógica plural, heterogênea e dinâmica, que propicia uma interpretação própria e subjetiva da realidade experienciada.

A releitura dos registros causa estranhamento, uma vez que não encontro mais o meu lugar de fala no texto. A normativa para a escrita sugere uma referência institucional que não autoriza o sujeito da experiência. A escrita se distancia do escritor, a posição de um agente do fazer predomina, o papel de ator é reverenciado de acordo com o *script* determinado e os resultados são contabilizados com o sucesso dos produtos adquiridos. Esse regresso ao vivido e escrito afasta-me de uma posição de coadjuvante, possibilita o reconhecimento dentro da experiência, a possibilidade de assumir o protagonismo e a valorização do meu *fazer/ser* educadora.

A visão como engrenagem no processo formativo evolui de mecânica para reflexiva, alcançando espaços singulares e multirreferenciais. A leitura plural dos objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros (ARDOINO *apud* BORBA, 2013) possibilita uma posição diferente e divergente. Essa subversão ao instituído remete a um movimento de autorização, em que a coautoria no processo formativo é destaque, encontrando na formação docente inúmeros significados e significantes que pluralizam as linguagens e potencializam interpretações.

Pluralizar leituras e olhares valoriza o ato formativo, não apenas como o interesse normativo, mas com a abertura à escuta dos que experienciam esse processo e contribuem para a ampliação de dispositivos de pesquisa próprios e singulares. A capacidade de singularizar esses dispositivos acontece pela peculiaridade que envolve a docência, não em caráter totalitário, mas pelo esmiuçar de características próprias de cada educador, em seus mais variados contextos. Laneve (1993 *apud* PIMENTA, 1996, p. 83) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente, assim:

> Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que analisada e refletida contribuirá tanto à elaboração teórica, quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

A pertinência da memória que aqui se corporifica vai além da escola e extrapola o campo das relações entre os sujeitos, assim como a importância dos saberes docentes experienciados em conjunto no cotidiano escolar. Além da mera quantificação de resultados, rememora espaços formativos que transcendem a padronização dos relatórios. Concordando com Macedo (2010), é preciso indagar a respeito do "outro lado da lua" e falar sobre a face da formação que não é explicitada e realizada nos sujeitos reais, com suas histórias e contextos.

Na pesquisa-formação os relatórios, mesmo reconhecidos pela sua mecanicidade, encontram seu lugar a partir da descrição detalhada das atividades propostas no subprojeto e potencializa a reflexão sobre a forma de registro dos sentidos atribuídos a esse movimento. No dizer de Macedo (2010), os documentos apresentam-se como um precioso recurso de investigação, revelando novos aspectos de uma questão ou aprofundando-a.

A descrição das ações determinada por padrões estabelecidos pelo programa, apresenta-se como descrição sucinta das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados pelas ações, considerando o objeto a que se destina. Essa forma de construção do Relatório prioriza uma linearidade e regularidade das ações, como se o imprevisto, o caos, os dilemas cotidianos não fizessem parte dos fluxos da formação, assim, como na vida. Essa previsibilidade é questionada por Macedo (2016, p. 62), quando se remete à pesquisa como acontecimento.

> Como poderia uma pesquisa- com o acontecimento decalcar um saber que é do âmbito da intempestividade? Há que se considerar ainda as formas não lineares, não diretivas e não totalmente iluminadas pelas quais o acontecimento se constitui e se expressa.

O decalque expressa a continuação do desejo do instituído, a padronização de uma formação coerente com as diretrizes de uma ciência manipuladora. As orientações a partir dos modelos pré-estabelecidos pela instituição atentavam para um correto preenchimento, apresentando uma descrição específica de cada tópico a ser registrado. Destaco a importância dos textos oficiais para a pesquisa em educação, mesmo com suas sombras ideológicas, esses documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais (MACEDO 2010, p. 108). Políticas que se alinham a possibilidades formativas iniciais como protagonista dentro da cena educativa e os professores supervisores da rede pública de ensino, coadjuvantes no ato de formar-se ao formar.

Em um movimento contrário, a partir das perspectivas que me enredam, percebo a aproximação de uma formação singular e envolvida pela experiência, pelo acaso, pelas situações reflexivas e por uma autoria que reconhece um empoderamento a partir do acontecimento. Cartografar novos dispositivos que entoem a atenção a toda inquietude, as mudanças, as oscilações e continuidades, as junções e separações, a complementaridade e a falta de algo, assim como as falas, os silêncios. Essa releitura dos relatórios permite não uma complementaridade no registro, mas as interpretações do hoje que não se fazem únicas e acabadas, permitindo uma abertura de outros momentos reflexivos em devir.

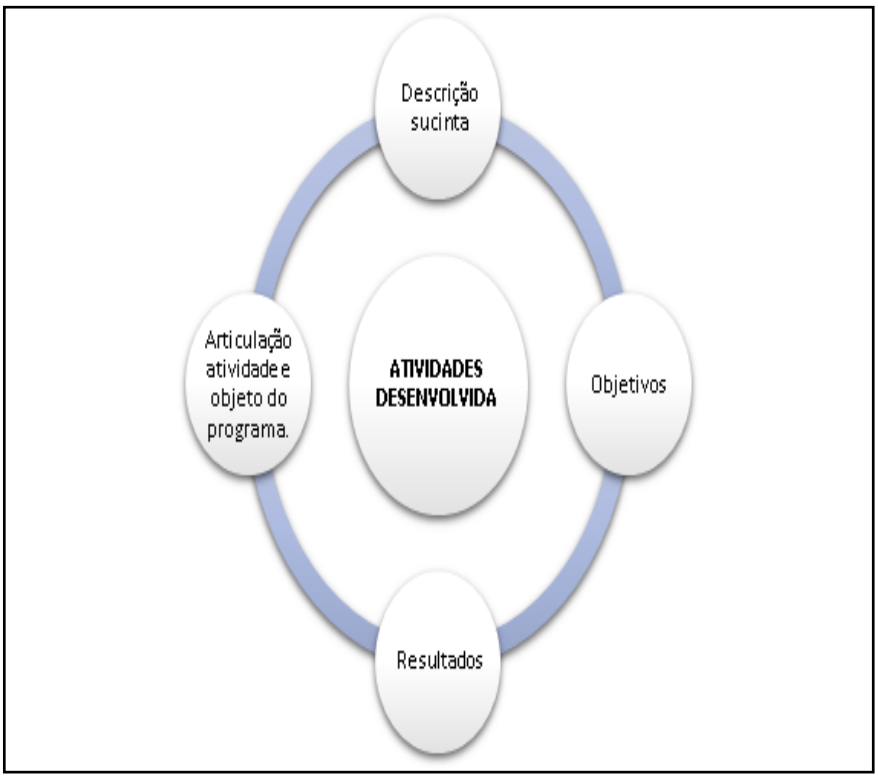
A identificação em cada ano do relatório apresenta a configuração do subgrupo e a escola atendida, fortalece os canais de acompanhamento do sistema, tendo em vista a continuidade do grupo ou a mudança de bolsista. Esse acompanhamento no desenvolvimento das ações e assiduidade justifica a permanência dos componentes do grupo, supervisionado pelo professor supervisor em conjunto com o coordenador do subprojeto. Consolidando a função de coformador dentro das políticas públicas educacionais vigentes, agrego ao fazer do docente um grupo de "aprendizes" que vivenciam o cotidiano escolar e recebem o educador como "um mestre no ofício" de ensinar. Esse envolvimento enriquece a prática e vai além da relação "mestre e aprendiz", alcançando êxito quando permite a abertura de novos olhares e lugares de aprendiz ao então considerado mestre, revelando práticas conjuntas e construídas a partir de diversos olhares, saberes e experiências que são reveladas na construção a diversas mãos.

O encontro com esses escritos permite analisar as possibilidades que envolvem ambientes diferentes, uma vez que o campo de atuação foi alterado no último ano, 2017. A mudança de escola parceira, a Escola Municipal Professor Manoel Assis para a Escola Estadual Cunha da Mota, é concomitantemente à mudança de coordenador do PIBID Geografia. Outras alterações ao longo dos anos da itinerância no PIBID Geografia são sentidas como mudanças dos componentes bolsistas nos subgrupos. Durante os quatro anos, percebe-se a diferença nos financiamentos dos projetos, os recursos ano após ano tornam-se escassos pela redução de verbas, que viabilizassem as ações e são um prenúncio de corte do PIBID.

As oscilações contribuíram para replanejamento de ações, a união do grupo, a riqueza das discussões e desenvolvimento de parcerias, colaborando com a ampliação do raio de visão sobre os espaços educativos e possibilidades de aprendizado diversas. A permissão de recriar o ato docente diante das adversidades a partir de alianças com outras instituições fomentou o desejo de formar-se ao formar e desencadeou ações valorosas, pertinentes e dinâmicas na comunidade escolar, potencializando o ofício da formação ressignificado pela experiência *vivida/sentida*.

Os registros apresentam as atividades desenvolvidas ao longo de cada ano, distribuídas a partir de um planejamento mensal. A figura 18 indica as orientações para o correto preenchimento e os aspectos considerados.

Figura 18: Relatório - descrição das atividades desenvolvidas.



Fonte: Acervo da autora – Relatórios PIBID, ano 2016.

Essas orientações seguiam as normas do programa e eram articuladas para atender essa demanda, tendo em vista atingir os objetivos do subprojeto e o reconhecimento dos resultados. As narrativas em textos e imagens são fontes que possibilitam responder às questões da pesquisa-formação, uma vez que possibilitam uma leitura mais profunda e uma *escuta sensível*[32] dos momentos *vividos/sentidos*.

Torna-se importante para a pesquisa o retorno aos documentos pela rememoração dos espaços formativos. O recorte do relatório do ano de 2016 enaltece a necessidade de momentos de planejamento e de escuta dentro do processo formativo. Considerando rica a interação em grupo, a partilha de informações sobre eventos envolve os participantes pelo desejo de reconhecimento e importância dentro desses contextos, assim como encaminha para produções a partir do que se vive na prática docente. O tempo cronológico destinado a esse tipo de atividade é reconhecido como valioso, não apenas pelos resultados quantificáveis, mas pela explosão de significações e ressignificações na complexa ação formativa.

A figura 19 apresenta registros do relatório do ano de 2016.

[32] A escuta sensível é proposta por René Barbier, indicando um tipo de escuta próprio do pesquisador, transmitindo suas emoções, seu imaginários, suas amarguras e relações. Compreende opiniões de outros, sem aderir a elas.

Figura 19: Relatório 2016

Objetivo da atividade	*Descrição sucinta da atividade (Inserir período de realização)*	*Resultados/produtos alcançados (anexar produto)*	*Indicar número do anexo e/ou link*
	AGOSTO		
Reunião Coletiva Semanal Planejar ações coletivas do grande grupo, juntamente com as escolas públicas parceiras do subprojeto.	No dia 01 de agosto acontece reunião na UERN para retomar as atividades do PIBID GEOGRAFIA. Na ocasião acontece: 1. A apresentação dos novos integrantes e a informação dos integrantes que estão deixando o PIBID; 2. A partilha de informações sobre a participação no XVIII Encontro Nacional dos Geográfos que aconteceu de 24 a 30 de julho em São Luíz – MA. Na ocasião se destacou a importância das participações em eventos e da troca de experiências nesses espaços. 3. Distribuição de funções: 3.1 – Frequência e estatistica de ausência – Roberta e Anderson. 3.2 – Atualizar blog e facebook – Elano e Lucas. 3.3 – financeiro – café e água – continua com Lindalvânia. 4. Apresentação do planejamento semestral Tema: Cidade – campo 5. EREPEG e ENCONTRO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, CONEDU. No Manoel Assis – Lindalvânia e Jezlia ficaram de produzir um trabalho sobre o projeto de intervenção de Mobilidade Urbana. 6. Divisão de temas para futuras apresentações com o livro: Cidade e campo – relações e contradições entre urbano e rural. **Escola Freitas Nobre – Perspectiva sobre o urbano e o rural e Contribuição sobre o debate urbano e rural; Escola Manoel Assis – Urbano e o rural em Henri Lefebvre, A questão da cidade –campo: perspectiva a partir da cidade; Escola Felício de Moura – Rural e Urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição, As categorias rural, urbano, campo,**	Cronograma das atividades do semestre	Foto da reunião coletiva

Fonte: Acervo da autora – Relatórios PIBID, ano 2016.

As fontes documentais permitem questionamentos sobre a percepção dentro do processo e o destaque para a produção coletiva nas reuniões semanais. Pimenta (1996) aponta nas práticas docentes elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas. Destacando também a importância de documentar a escolha feita pelo docente, o processo e resultado, não meramente por efeito burocrático, mas em buscar a explicitação das teorias que são praticadas, a reflexão sobre os encaminhamentos e respostas alcançadas. Nesse veio, distancio-me de epistemologias da transmissão e da desautorização, quando permito a criação de diferentes possibilidades formativas que não se limitam a reprodução e a uma linearidade, retornando a experiências inspiradoras que se abrem em leque de dispositivos, potencializando novos olhares, lugares e sujeitos no processo de formação.

A estrutura requerida pelo documento segue normas descritivas que são necessárias ao objeto do programa, tendo em vista a socialização das ações, a partir de seus objetivos, metas e os resultados alcançados. Planos que seguem ações coletivas, elevação de números de aprovação na rede pública de ensino, assim como envolvimento maior de licenciandos, estimulando a valorização da formação inicial docente. Nesse movimento, de revisão dos escritos, um ponto chama a atenção pela distinção clara do objeto do programa e pela minha não observância naquele momento. A figura 20, indica esse achado:

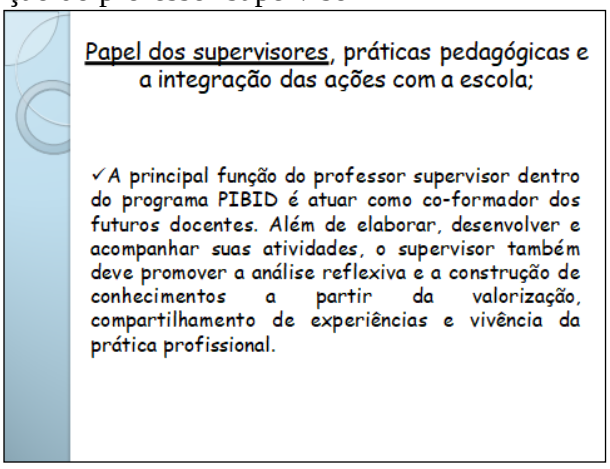
Figura 20: Relatório de Atividade do PIBID – Julho 2014.

Orientar sobre encontro entre professores supervisores de todos os PIBIDs.	No dia 24 de julho de 2014, no laboratório da Geografia aconteceu uma reunião entre os professores supervisores e o coordenador do PIBID Geografia, na ocasião foram apresentados questionamentos que seriam trabalhados no encontro geral do PIBID, no dia 26 de julho. Os questionamentos foram: papel de supervisores, práticas pedagógicas e a integração das ações com a escola; de que formas os saberes e experiências dos supervisores estão presentes na formação dos graduandos do PIBID; destacar as potencialidades, desafios e dificuldades nas atividades desenvolvidas até agora; sugestões/ideias de atividades coletivas dos subprojetos das escolas envolvidas.	Discussões e explanações orais e escritas sobre os questionamentos apresentados pelo coordenador ao grupo de professores supervisores. Produção de slides para apresentação no encontro de todos os PIBIDs.
Encontro entre todos os PIBIDs.	No dia 26 de julho, na Faculdade de Medicina foi realizado um grande encontro entre todos os PIBIDs, na ocasião foram discutidas as questões trabalhadas na reunião anterior, entre grupos maiores e, posteriormente, esses grupos apresentaram em plenária.	Envolvimento entre as diversas áreas do PIBID.

Fonte: Acervo da Autora. Relatórios PIBID, 2014.

As orientações do momento seguiam as conotações do programa, enfatizando o lugar do educador como coformador, contribuinte no processo de inserção dos futuros professores. As figuras 21 e 22 apresentam anexos do relatório do ano de 2014. Consta como uma apresentação em evento de supervisores e coordenadores do PIBID. A apresentação produzida em conjunto destaca o papel do supervisor, práticas pedagógicas e a integração das ações com a escola.

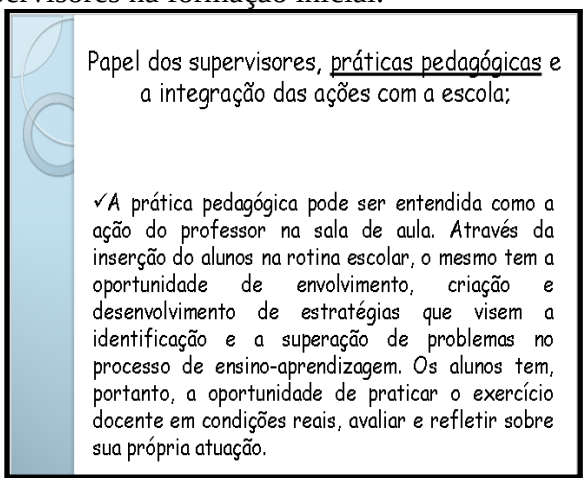
Figura 21: Principal função do professor supervisor PIBID



Fonte: Acervo da autora - Anexo 10 – relatório PIBID, 2014.

A função atribuída ao professor supervisor dentro do programa PIBID alcança outros patamares quando é confrontada com uma necessidade latente de reinventar-se. Além de coformador, compartilhador de experiências e, consequente, ajudante na construção do conhecimento, amplia o espaço como um sujeito que busca um caminho singular, um espaço formativo a partir de seus anseios, desejos e necessidades.

Figura 22: Papel dos supervisores na formação inicial.



Fonte: Acervo da autora - Anexo 10 - Relatório PIBID, 2014

As práticas pedagógicas são pensadas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas em um movimento que ocorre por várias mãos, pensamentos, ideias e metodologias. A oportunidade é dada ao docente iniciante, mas cabe aqui enfatizar a ocasião vivida pelo professor supervisor, uma vez que existe um controle cronológico em sua rotina profissional que prioriza a lógica institucional, desconsiderando as singularidades existentes. Cabe ainda questionar sobre em que espaços do cotidiano escolar existe uma abertura para criar, recriar, desenvolver, avaliar e discutir, por meio de várias perspectivas, a prática planejada. A figura 23 apresenta o momento experienciado no ano de 2015.

Figura 23: Recorte do Relatório PIBID 2015.1

Apresentar os resultados das oficinas	No dia 16 de março acontece a apresentação dos resultados das oficinas. A primeira escola é a Kennedy com a temática da representação cartográfica desde os primórdios; posteriormente a escola Freitas Nobre com a temática Elementos Símbolicos (Legendas); e por fim a escola Manoel Assis, com o tema localização e orientação. Sendo explicado por todos os componentes e supervisores dos grupos, todos os temas da alfabetização cartográfica.	Conhecimento das técnicas das oficinas de todas as escolas, para posterior aplicação dessas noções com os alunos.
Rever e reconstruir instrumentos de pesquisa.	No dia 23 de março acontece uma reunião para a revisão dos instrumentos de pesquisa: Testes cartográficos e perfil socio-econômico, assim como o planejamento para sua utilização nas escolas.	Empenho de toda a equipe em organizar os teste e perfil socioecônomico para futura aplicação nas escolas.
Continuar a revisão dos testes cartográficos.	No dia 24 de março dividimos entre dois grupos ensino fundamental e ensino médio para finalizamos as questões dos testes cartográficos.	Finalização dos testes cartográficos com a participação de todo o grupo.

Fonte: Relatório PIBID Geografia, 2015

Esse movimento de criação a partir de várias experiências profissionais - professor supervisor, coordenador, universitários, universo acadêmico e leituras - inaugura uma fase formativa dinâmica, colaborativa e gratificante.

Perceptíveis nessa releitura são os sentimentos e aspirações de ir além do que é instituído pelas altas instâncias da educação nacional, que normatizam, regulamentam e não reconhecem o ambiente escolar e suas limitações, nem tão pouco as singularidades que permeiam o ir além do papel de agente nessa engrenagem, que é o sistema educativo. A escola como espaço formativo acaba por, em alguns momentos, evidenciar a prática de repetição, padronização e desautorização.

O aporte pedagógico ganha status de mercadoria ao se perceber a nomenclatura dada para as produções dos relatórios. O que seriam esses produtos? Somos nós, educadores e educandos, operários de uma fábrica, que produzem e consomem produtos ordenados em série? A educação seria mercadoria? E a formação um efeito de *know how?* A figura 24 destaca os resultados como produtos desenvolvidos nas escolas e pelos participantes do programa. Delimita-se em áreas distintas para melhor quantificar os "produtos".

Figura 24: Resultados - produções no subprojeto PIBID Geografia.

Fonte: Relatório PIBID Geografia, 2015.

Os resultados presumem uma coletânea de registros de ações desenvolvidas como produtos, classificados de acordo com seu perfil, destacam-se as produções didático pedagógicas, bibliográficas, artístico-culturais e desportivas lúdicas. O movimento de descrever estava muito ligado aos interesses das políticas educacionais e pouco relacionado a um processo formativo integrado ao fazer. Retomo à ideia de Macedo (2010, p. 108), quando fala de outra face da formação, ao dizer:

> Podemos afirmar que *esta outra face, este outro lado da formação está eclipsado.* Até porque formação entre nós, configura-se até agora numa *redução administrativo-pedagógico-curricular*, transformando-se, da nossa perspectiva, numa *incompreensão educacional*, num *não-saber antropossocial e filosófico.* Eficiência em entender e fazer a gestão da informação, do conhecimento e da aprendizagem está longe do significado de formação; indicativos extensivos (normalmente presentes nas estatísticas que orientam ações de políticas educacionais), sobre essa capacidade das pessoas em interpretar conhecimentos e simplesmente transferí-los para uma determinada prática, não podem refletir a formação das pessoas.

A perspectiva formativa se expande a partir de outros referenciais que transitam em vias diferentes dos padrões estabelecidos. Envolto e incorporado por um processo de formação que atravessa o limite do instituído e supera dicotomias milenares das instituições de poder. O estar dentro das experiências educacionais permite um mergulho no mundo do cotidiano escolar, lançando mão de vivências reais e emancipadoras dentro da comunidade.

O lugar de fala de alunos ganha relevância e encontra repertório nas práticas experienciadas. No ano de 2016, a utilização de um diário de bordo para diagnóstico do projeto Mobilidade Urbana e Qualidade de Vida, traz à tona a realidade vivida pelos alunos e uma geografia emancipatória, tendo em vista as necessidades dos escolares. Escrita simples e objetiva sobre a mobilidade na comunidade da Escola Municipal Professor Manoel Assis, relaciona o dia a dia de cada aluno, levantando em conta seu itinerário, observações e constatações sobre o tema. Essa apreciação envolve horários de entrada e de saída na escola, fluxos, regras, responsabilidades, percepção e conscientização. Destaco esse projeto pela maneira que inspirou, levando em consideração as minhas particularidades - o desejo em trabalhar a temática mobilidade na vida de cada um dos envolvidos.

As produções no projeto ganham repercussão pelo envolvimento de toda a escola, culminando em manifestações didático pedagógicas, bibliográficas e artístico-culturais. A riqueza dos momentos formativos é evidenciada na continuidade das práticas. O momento de preparação cuidadosa por meio de detalhes como a busca de imagens que se relacionam ao tema, a produção de gráficos a partir do uso de ferramentas digitais, a aproximação dos discentes e a troca de experiência entre professores e universitários reivindicam uma demanda pela formação, que não se conhecia - novas maneiras de fazer e ser docente. A figura 25 indica o momento de produção dos gráficos da pesquisa realizada pelos alunos na Escola Municipal Professor Manoel Assis

Figura 25: Produção de gráfico Projeto Mobilidade Urbana Qualidade de Vida

Fonte: Relatório PIBID 2016.

Momentos reconhecidos como formadores pela diversidade de olhares, opiniões e colaboração. Josso (2010) vem nos falar de "momento charneira", pela reorientação e o confronto consigo mesmo, envolvendo assim maneiras de pensar e transformar o espaço educativo vivido. Retornar ao intenso e intransponível ser docente e questionar sobre o que se faz, como se faz, como não se implicar, como ser tão distante, como não viver a prática de dentro e como singularizar esse movimento que é ao mesmo tempo solitário e coletivo, é para mim, o sentido de uma formação engendrada pela/na reflexão dos saberes e fazeres cotidianos.

O lugar de fala e as redes atuais permitem rever esses relatórios em uma outra dimensão que iria além da visão do instituído. Nesse sentido, assim como Macedo (2007), questiono sobre: como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações? Pela via das ações dos atores sociais, como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído?

Dentro desse contexto percebo um certo distanciamento entre o processo educacional instituído e a formação. Essa percepção me leva à reflexão sobre a profissionalização e a docência. O enquadramento do fazer, do ser e se colocar perante os fatos, distingue-se de um movimento de dentro, revelador de significados e sentidos. Macedo (2016, p. 35) afirma a respeito de instantes e momentos acontecimentais, tendo em vista o momento como experiência vivida, em que se constrói um tempo instituinte fundante de certa realidade de significação marcante para a itinerância de uma vida em formação. A percepção dos efeitos e da singularidade do processo formativo, que não é único como formatado pelas políticas públicas do Brasil, mas é múltiplo e singular a partir do reconhecimento de dentro da pesquisa-formação como acontecimento.

Emoldurar o fato social formativo a partir de experimentos não permite o reconhecimento da escola como espaço formativo, tendo em vista o teor da responsabilidade desse ambiente para e com a docência. Quantificar ações e não refletir sobre o processo desconsidera os desafios que são revelados no cotidiano docente como: a falta de tempo para estudos, determinantes formativos instituídos, limitações estruturais e a falta de reflexão sobre a capacidade de reconhecer e interpretar suas necessidades formativas.

O retorno documental configura-se pela presença do agente da engrenagem, mas revela nas suas entrelinhas o desejo de romper com as estruturas fixas do processo, dando lugar hoje a um ator social que não fala pela boca de teoria outras, mas que é estrutura diante às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o performam. (MACEDO, 2007)

O ator social encontra nas frestas o sentido de sua existência e a releitura de momentos formativos vividos, acrescentando a isso a veracidade, a aproximação e a percepção do experienciado. Entre os pontos a se considerar na escrita dos relatórios, encontro a posição de expor as dificuldades e de justificar as ações planejadas e não desenvolvidas. A figura 26 apresenta as dificuldades encontradas nas ações do programa.

Figura 26:Dificuldades encontradas nas ações PIBID geografia edição 2014-2016

4 DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS
As dificuldades que encontramos a princípio foi a consolidação de uma nova rotina de estudos e aplicação no dia a dia, diante da carga horária desenvolvida nas escolas. Porém, acreditamos que é de grande importância esse novo contexto, uma vez que nos levou a refletir sobre a nossa prática e nossos conhecimentos a cerca da dinâmica de trabalho, das diretrizes que envolvem o ensino de geografia e os documentos que regem o próprio andamento da instituição de ensino. Esse novo posicionamento nos faz ir além da sala de aula e do potencial que nossa prática possui.

Fonte: Acervo da autora: Relatório de atividades PIBID UERN 2014 –Subprojeto Geografia Campus Central.

4 DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS
As dificuldades encontradas ao longo destes trabalhos é a questão do tempo que em muitos casos não permitia um trabalho mais intenso de cada atividade e também de adaptar as atividades do pibid na escola. Mesmo sabendo da importância do mesmo na escola conseguimos encaxar o pibid dentro da realidade escolar dos alunos. O pouco que conseguimos trabalhar foi de proveito tanto dos alunos como dos bolsistas envolvidos nesse projeto. Portanto a principal dificuldade é o tempo, que muitas vezes não tivemos momento suficiente para planejar e desenvolver as atividades da maneira como era previsto, tendo em vista conseguir acomodar-se aos horários da escola, mais de todo modo foi feito um trabalho de grande serventia para os discentes, mesmo que tenha sido em pouco tempo, outro evento que causou alguns transtornos foi a greve que foi outra dificuldade que tivemos que enfrentar em nossas reuniões, a saida foi desenvolver as nossa atividades em outros lugares.

Fonte: Acervo da autora: Relatório de atividades PIBID UERN 2015 –Subprojeto Geografia Campus Central.

4 DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS
Entre as dificuldades, continuamos a indicar a adequação do tempo a atividades mais dinâmicas dentro do projeto na escola. A adequação é dificil ainda, pela grande carga horária que o professor possui. A maioria das atividades foram desenvolvidas, graças a recursos próprios do grupo e boa vontade, tendo em vista a dificuldade de recursos dentro do PIBID, tendo em vista a crise econômica que atinge também as verbas destinadas a nossas atividades e a instabilidade da continuação do projeto. Apesar das dificuldades conseguimos sanar os problemas dentro do grupo da escola participante e alcançamos os melhores resultados.

Fonte: Acervo da autora. Relatório de atividades PIBID UERN 2016 –Subprojeto Geografia Campus Central.

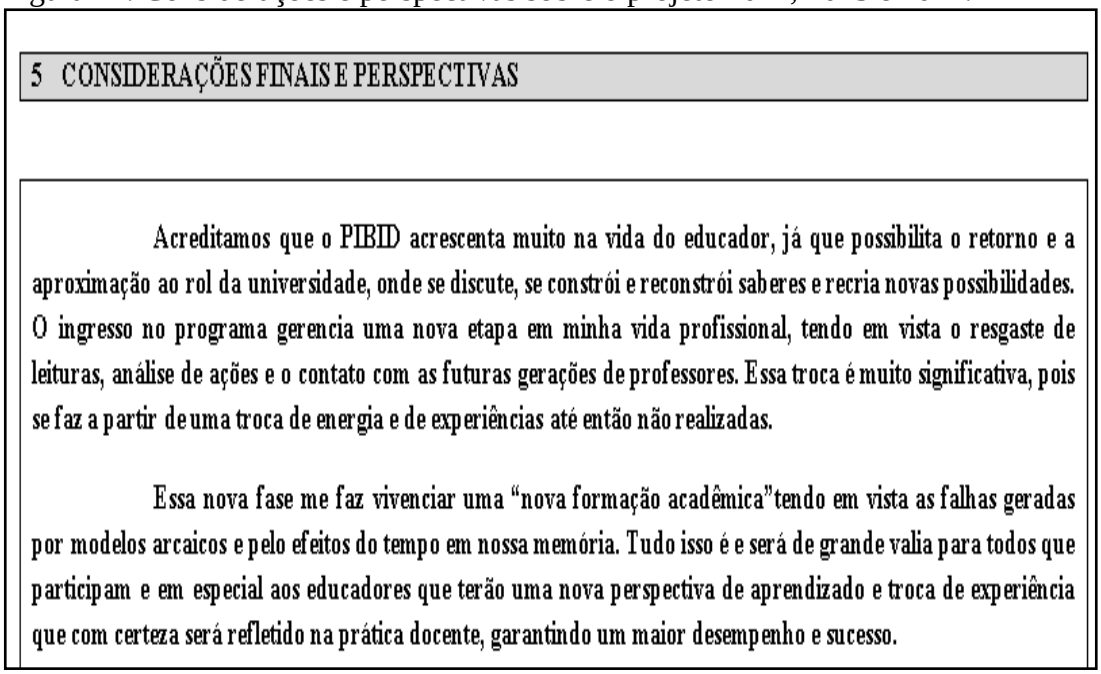
Entre as dificuldades encontradas, destaca-se a conciliação do tempo para organização de estudos e planejamentos. Se a formação é continuada e o saber inacabado, como ser docente em uma redoma escolar que dificulta o envolvimento com novas aprendizagens? Seria a universidade espaço apenas para a formação inicial? A universidade não seria lugar de educador da rede básica? O educador é sujeito pronto e acabado? Professor que não mergulha em fontes de prazer do aprendizado é capaz de incentivar o aprendiz?

São muitas as indagações sobre o ato formativo, mas o espaço que me proponho hoje faz com que perceba a importância do meu inacabamento, da heterogeneidade, das múltiplas referências e da implicação com o que eu faço e sou. Essa ruptura permite o sentir-se perdida, o achar-se, o perder-se novamente e o viver a partir do que eu me permito.

O retorno ao universo acadêmico me envolve enquanto educadora em uma teia de novas responsabilidades que se emaranham ao cotidiano escolar. O recorte me proporciona a reflexão sobre o distanciamento que a própria rotina da escola traz ao educador, contemplação sobre o fazer e ser docente e da atuação de dinâmicas externas no comportamento do sujeito que se forma.

As narrativas indicam a possibilidade de mudança e perspectivas diferentes, divergentes das até então acreditadas como possíveis. A Figura 27 indica as perspectivas em relação ao projeto e as considerações pessoais encontradas no documento.

Figura 27: Considerações e perspectivas sobre o projeto 2014, 2015 e 2017.

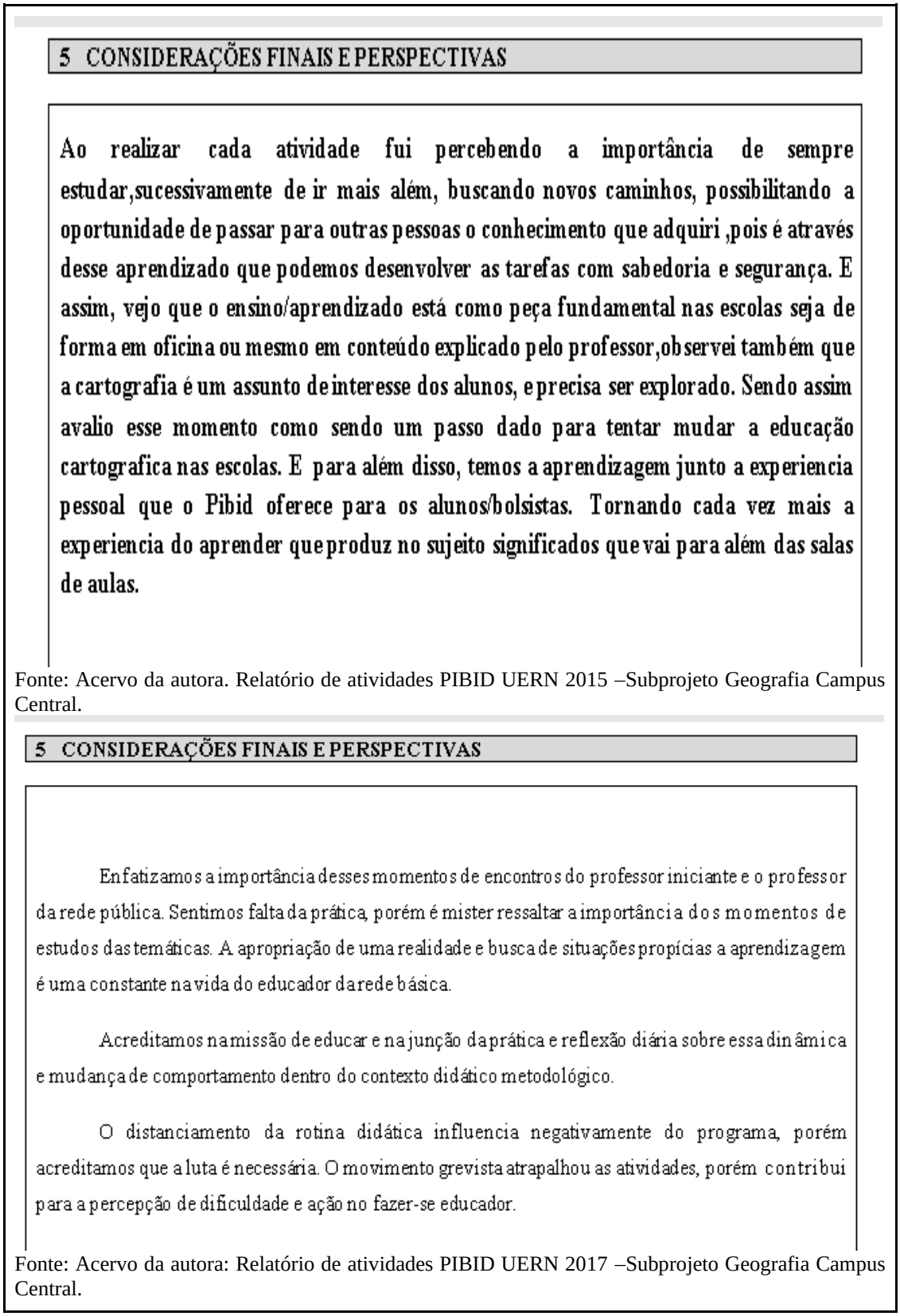


5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Acreditamos que o PIBID acrescenta muito na vida do educador, já que possibilita o retorno e a aproximação ao rol da universidade, onde se discute, se constrói e reconstrói saberes e recria novas possibilidades. O ingresso no programa gerencia uma nova etapa em minha vida profissional, tendo em vista o resgaste de leituras, análise de ações e o contato com as futuras gerações de professores. Essa troca é muito significativa, pois se faz a partir de uma troca de energia e de experiências até então não realizadas.

Essa nova fase me faz vivenciar uma "nova formação acadêmica" tendo em vista as falhas geradas por modelos arcaicos e pelo efeitos do tempo em nossa memória. Tudo isso é e será de grande valia para todos que participam e em especial aos educadores que terão uma nova perspectiva de aprendizado e troca de experiência que com certeza será refletido na prática docente, garantindo um maior desempenho e sucesso.

Fonte: Acervo da autora: Relatório de atividades PIBID UERN 2014 –Subprojeto Geografia Campus Central.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Ao realizar cada atividade fui percebendo a importância de sempre estudar,sucessivamente de ir mais além, buscando novos caminhos, possibilitando a oportunidade de passar para outras pessoas o conhecimento que adquiri ,pois é através desse aprendizado que podemos desenvolver as tarefas com sabedoria e segurança. E assim, vejo que o ensino/aprendizado está como peça fundamental nas escolas seja de forma em oficina ou mesmo em conteúdo explicado pelo professor,observei também que a cartografia é um assunto de interesse dos alunos, e precisa ser explorado. Sendo assim avalio esse momento como sendo um passo dado para tentar mudar a educação cartografica nas escolas. E para além disso, temos a aprendizagem junto a experiencia pessoal que o Pibid oferece para os alunos/bolsistas. Tornando cada vez mais a experiencia do aprender que produz no sujeito significados que vai para além das salas de aulas.

Fonte: Acervo da autora. Relatório de atividades PIBID UERN 2015 –Subprojeto Geografia Campus Central.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Enfatizamos a importância desses momentos de encontros do professor iniciante e o professor da rede pública. Sentimos falta da prática, porém é mister ressaltar a importância dos momentos de estudos das temáticas. A apropriação de uma realidade e busca de situações propícias a aprendizagem é uma constante na vida do educador da rede básica.

Acreditamos na missão de educar e na junção da prática e reflexão diária sobre essa dinâmica e mudança de comportamento dentro do contexto didático metodológico.

O distanciamento da rotina didática influencia negativamente do programa, porém acreditamos que a luta é necessária. O movimento grevista atrapalhou as atividades, porém contribui para a percepção de dificuldade e ação no fazer-se educador.

Fonte: Acervo da autora: Relatório de atividades PIBID UERN 2017 –Subprojeto Geografia Campus Central.

A mudança de itinerário de percursos formativos instituídos a processos de formação vividos não desmerece os momentos de aprendizados marcantes na universidade, que recebem a denominação de arcaicos nos relatos, mas conduzem a uma reflexão sobre uma historicidade

ativa com o novo instante vivido e juntos são capazes de entoar novos saberes e fazeres. Alves (2004) nos chama a atenção sobre a ideia de uma formação continuada, levando em consideração não apenas a formação acadêmica, mas os tantos outros espaços/tempos que formou, forma/formará, indo além do período de uma graduação e suas horas contempladas.

A formação é movimento e nenhum momento se faz isolado, ela acontece por estilhaços de outros instantes e segue em metamorfose pelas ambiências e redes permitidas. O estranhamento em perceber-se de fora do processo de formação docente causa uma certa apreensão, destaca-se essa percepção na escrita quando é empregada uma projeção mercadológica sob a formação, utilizando o termo "grande valia" para significar a importância formativa.

Essa metamorfose formativa camuflada pelo tempo apresenta nuances que não separam o ato de seu autor, nem tão pouco dos contextos e redes envolvidos. Alves (2004) fala desse emaranhado de redes de conhecimentos e os diversos *espaços/tempos* formativos do cotidiano escolar, destacando: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva e o das pesquisas em educação.

Nesse sentido, aponto para o entrelaçar das redes a partir do programa, com apoio nos relatos que apresentam a importância dos estudos retomados dentro dos encontros semanais, evidenciando a necessidade de retornar as leituras, a significação dos conteúdos e as vivências carregadas de sentido na prática pedagógica cotidiana, enveredados por políticas públicas e coletivas, "desaguando em mares" de pesquisas em educação. Momentos em que é possível perceber ainda não saberes, mas, ao mesmo tempo, se deslumbrar com o encantamento do aprendizado.

Realizar, viver e ser pesquisador possibilita o nascimento de diversos dispositivos e interpretações. A instrumentalização a partir dos fundamentos conceituais e procedimentos comuns à etnopesquisa, permite a compreensão de que ao professor (educador, intelectual, pesquisador) é dada uma oportunidade ímpar de "acordar as fontes" (Bachelard) nos diversos cenários em que se institui a educação (MACEDO, 2007).

Os registros escritos revelam sua importância pela oportunidade de retomar e perceber uma libertação de escrita, a partir de outras leituras e redes que fortaleceram a busca por um lugar dentro do acontecimento formativo. Encontrando no lugar de um praticante do cotidiano a vivência de novas expectativas e autoria, referenciando não mais um único cenário docente, mas múltiplas referências que se relacionam com diversos sujeitos. Nas fissuras cotidianas revelam-se novos ares a uma formação que já não é mais formatada ao que se define pelo objeto do programa, mas a potencialidade que é assumida a partir do mergulho formativo.

4.2.2 Planejamentos

Percebo nos planejamentos momentos intensos de aprendizagem professoral, pela pertinência das pesquisas lançadas ao universo escolar, pelas informações obtidas e compartilhamento de ideias e realidades. Não apenas pelo conhecimento e reconhecimento das normas instituídas para a docência escolar, mas pela riqueza desses momentos que envolvem etapas de elaboração de saberes dentro da prática e em conjunto. Assim, destacam-se:

- Os estudo sobre o funcionamento das escolas – base legal e estruturas que configuram seu funcionamento, tendo em vista o compartilhamento das informações durante as reuniões das particularidades reconhecidas em cada escola parceira;
- Os estudos que envolvem o ensino de Geografia – organização de projetos e estudos sobre a cartografia escolar, o consumo consciente, a ideia de projetos de intervenção.
- As reuniões e planejamentos ganham corpo a partir de uma diretriz geral e vão se constituindo pela diversidade de cada escola. A ideia de uma geografia cidadã e cartografia escolar são envolvidas pelas temáticas locais e na relação teoria e prática, tendo em vista o envolvimento e contribuição da comunidade escolar.
- A temática campo-cidade ganha notoriedade por uma construção livre de formatações definidas pelos livros didáticos. Muito significativo esse movimento de construção, não diria de conteúdo, mas de vivências questionadoras, tendo em vista as leituras que operacionalizam o tema e a análise dos desencontros sobre o vivido, as transformações nos espaços e as *relações e contradições entre urbano e rural*[33].

A ênfase dada para esses momentos não faz deles únicos, pois a partir e com eles, outras demandas são reconhecidas, planejadas, replanejadas e bifurcadas, outras ceifadas por dificuldades estruturais, mas lembradas e discutidas como elemento de luta e perseverança na construção de uma Geografia mais próxima do aluno. Por esse veio, assinalamos o planejamento de novas e necessárias dinâmicas, a saber: cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, oficinas pedagógicas voltadas para a Olimpíadas

[33]SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

Brasileiras de Cartografia (OBRAC), participação em oficina pedagógica sobre montagem de uma mini estação climática, a introdução da temática "consumo consciente nas escolas" a partir de projetos na comunidade. Esses movimentos evidenciam a criação de atos de currículo, tendo em vista as necessidades percebidas a partir do PIBID.

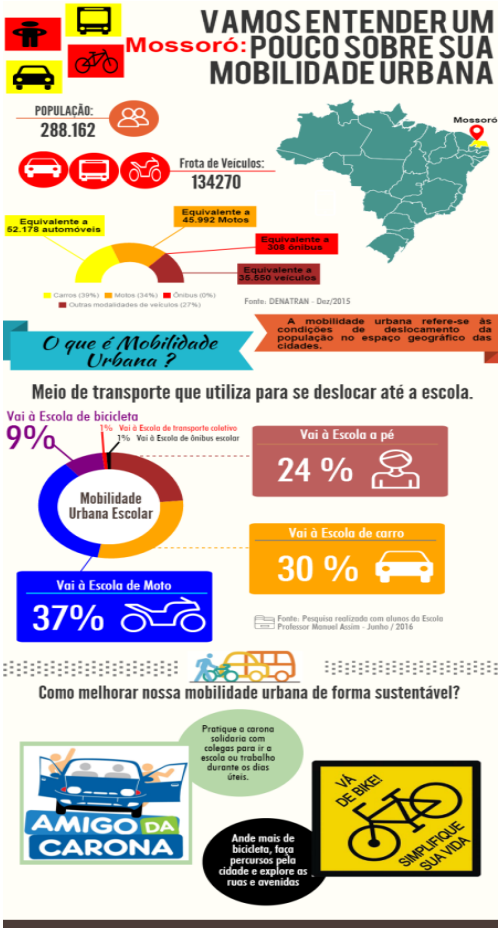
Os encontros semanais e os planejamentos produzidos pelos participantes do subprojeto, apresentam-se como dispositivo que viabiliza a interpretação sobre o processo desencadeado pelo experienciado, levando em consideração o diálogo com nossas concepções epistemológicas e metodológicas. Esses encontros apontam para uma formação autoral e coletiva, visto que, mesmo diante das formatações instituídas pelo programa, possibilitam a partir desse olhar plural considerar a realidade dos sujeitos na sua condição de agente, autor e coautor, bem como as implicações que surgem nas relações estabelecidas (BARBOSA, 2006).

A coletivização aportou por muitas vezes em momentos de dificuldades, que envolviam interesses divergentes; diante disso, as reuniões recebiam dinâmicas que envolviam as relações interpessoais, ampliando e diversificando a significação do momento. A amplitude que os encontros semanais alcançaram, consagra o desenvolvimento de várias atividades nas escolas parceiras, atingindo os objetivos da instituição com os "produtos e/ou resultados", assim como desperta o interesse dos universitários bolsistas e, igualmente, no professor supervisor, que vai além da ordem regulamentada e viola o limite do instituído. Para avançar detalhadamente, dispomos das representações dos projetos, oficinas e produções que auxiliam na compreensão do ato docente e cotidiano escolar como possibilidade formativa.

4.2.3 Projetos de Intervenção, Oficinas pedagógicas e Produções pedagógicas

Os projetos de intervenção são pontos marcantes no cotidiano escolar, pelo seu caráter de urgência social em resolver alguma situação na escola. Conhecendo as particularidades das escolas parceiras, o PIBID Geografia preocupou-se em apresentar projetos de intervenção que estivessem conectados com a suas realidades. Entre os projetos vivenciados na Escola Municipal Professor Manoel Assis, aponto para aquele que envolve questões ligadas à qualidade de vida da comunidade escolar, situado no contexto da mobilidade urbana. A figura 28 apresenta o banner inicial do projeto mobilidade urbana e qualidade de vida, desenvolvido na Escola Municipal Professor Manoel Assis.

Figura 28 – Banner política de mobilidade urbana



Fonte: acervo da autora – anexos PIBID 2016.

A dinâmica desenvolvida por projetos fortalece os laços com a comunidade escolar, tendo em vista, partir de necessidades básicas dessa população. Os alunos falam e indicam seus anseios e pleiteiam por meio de discussões e produções um espaço em que possam escutar e serem escutados pelos seus pares. Mobilizam toda a comunidade e nessa construção, mudam-se os espaços educativos e os movimentos regulares da escola dão lugar a uma dinamicidade que, muitas vezes, não é apreciada pela ordem da instituição escolar.

As atividades desenvolvidas pelo projeto de intervenção – Por uma sociedade sustentável - Mobilidade Urbana e Qualidade de Vida foi efetivada em várias etapas, a saber: o conhecimento e reconhecimento dos termos que compõem a base do projeto; introdução dos termos a partir da leitura de mundo dos alunos; percepção do espaço escolar como campo de mobilidade; sensibilizar a respeito da situação do outro que precisa de artefatos que possibilitem o deslocamento; integração com projetos maiores na escola; pesquisas sobre a mobilidade dos sujeitos da escola e sobre a fluência do transporte público na cidade; análise e sistematização

dos dados em gráficos; construção de mapa de mobilidade da comunidade escolar e indicação de principais fluxos; produções de painéis; oficina pedagógica – cordel; palestras com profissionais da área de trânsito com a temática mobilidade; participação em festivais; produção de artigo científico.

Indico esse projeto pela diversidade ofertada aos participantes e pelo envolvimento da comunidade escolar, porém, muitos outros foram desenvolvidos ao longo da itinerância no PIBID. Os projetos de intervenção, as oficinas e produções pedagógicas são sistematizadas em uma lógica outra, movimento, música, equipamentos de imagem e som, recursos tecnológicos, tempo para planejamento mais profundo. Essas ações desenvolvidas pelo subprojeto se destacam pela interação dos docentes, discentes e futuros profissionais da educação básica.

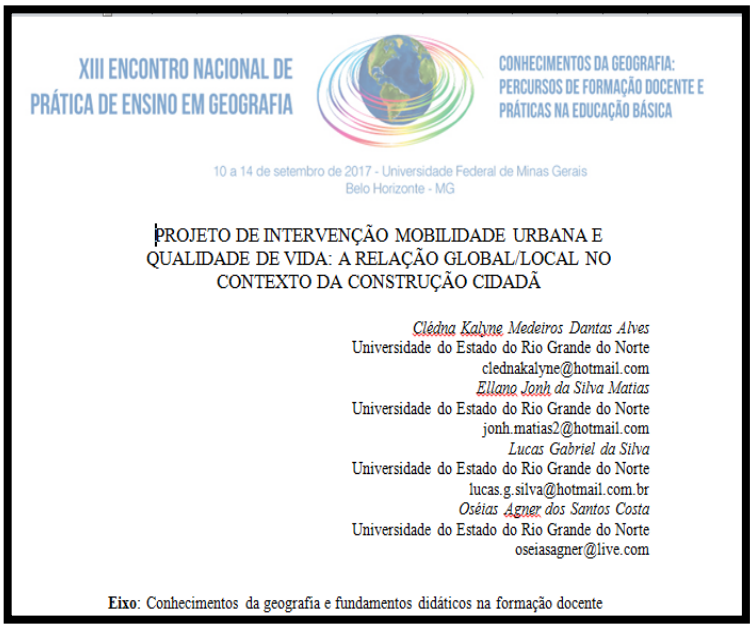
Essa mudança no cotidiano da sala de aula, renuncia práticas repetitivas, constrói novos saberes fazeres e se refaz com o movimento de avaliação sobre o desenvolvido na escola e entoa o falar sobre e no processo de formar e formar-se no experienciado. Deixar que a palavra "experiência" venha à boca, que tutele a voz e a escrita do docente, não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor no espaço que ela abre (LARROSA, 2017, p. 56).

A abertura proporcionada pela experiência traz uma vivacidade ao processo formativo, levantando reflexões a respeito da formação como dispositivo de autoformação. Nesse interim, contraria a regulamentação e, astuciosamente, propõe uma maneira outra e inteligível de dizer sobre o *vivido/sentido.*

4.2.4 Produções científicas

Abordando os fundamentos e as produções do período pibidiano, percebo que o programa se dirige especialmente à formação inicial, proporcionando ao professor supervisor uma aliança entre a escola e a universidade, sendo ele colaborador na formação dos universitários, contribuindo com o conhecimento da prática dentro das instituições de ensino. Sem negar propósito formativo, mas acentuando uma ampliação desse movimento, avulto o olhar sobre o supervisor que tornar-se professor-pesquisador, apoiado pelo momento formativo no PIBID. A figura 29 indica um fragmento de artigo científico apresentado em evento XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, realizado em Minas Gerais.

Figura 29 – Fragmento de artigo científico



XIII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

CONHECIMENTOS DA GEOGRAFIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

10 a 14 de setembro de 2017 - Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - MG

PROJETO DE INTERVENÇÃO MOBILIDADE URBANA E QUALIDADE DE VIDA: A RELAÇÃO GLOBAL/LOCAL NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO CIDADÃ

Clédna Kalyne Medeiros Dantas Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
clednakalyne@hotmail.com
Ellano Jonh da Silva Matias
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
jonh.matias2@hotmail.com
Lucas Gabriel da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
lucas.g.silva@hotmail.com.br
Oséias Agner dos Santos Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
oseiasagner@live.com

Eixo: Conhecimentos da geografia e fundamentos didáticos na formação docente

Fonte: Acervo da autora – Anexos relatório PIBID 2017.

Essa retomada retrospectiva e qualitativa proporciona um constructo sagaz e reflexivo sobre o momento formativo e suas implicações na vida, não somente profissional. Verifica-se que o ato de formar-se não se encontra somente nas instituições de ensino, mas no cotidiano dos sujeitos e nas relações que estabelecem e como se estabelecem.

4.2.5 Rastros Digitais

O termo rastro está associado a muitas variações, sendo possível percebê-lo como sinais de alguém que não quer ser percebido, sinal de algo ou alguém que passou ou a pegada deixada. Pela essência do dispositivo de captura de informação, de caráter tecnológico e disseminado de informação e cultura, encontro no termo pegada[34] uma maior proximidade, tendo em vista seu uso no mundo virtual.

As tecnologias da comunicação virtual alcançam e proliferam os níveis de cultura universais, propiciando o uso de termos, costumes e tradições em todos os cantos do mundo, não encontrando limites na língua ou qualquer outro elemento que possa parecer obstáculo. As informações se proliferam numa rapidez nunca antes percebida e os instrumentos de captura de emoções, imagens e sensações estão chegando cada vez mais cedo nas mãos das pessoas. Se antes, as pessoas costumavam escrever em diários seus dilemas, resguardando-os do acesso de

[34] A expressão “pegada digital” pode ser utilizada no lugar de rastro digital, que é uma tradução da palavra em inglês *digital footprint.* (HENRIQUES, 2014, p. 22)

qualquer leitor, hoje utilizam as redes sociais para expor suas ideias, medos, dilemas, sensações e limitações. O diário é *online* e aberto a toda a sorte de *likes* e comentários.

A etnopesquisa (MACEDO, 2010) acompanha os rastros culturais, no presente estudo destaco a evolução tecnológica a partir da disseminação de informação em massa, pertinente às redes mais usuais entre os sujeitos do universo pesquisado, nas quais deixam seus rastros, via imagens, textos, contextos, sensações e representações visuais e auditivas. Em uma interpretação das imagens que se construíram ao longo de processos significativos, encontramos dispositivos que permitem leitura e releitura de momentos e situações específicas no contexto formativo e autoformativo.

Adepta aos dispositivos da rede e acompanhando a demanda de funcionalidade das ações educativas que participo, torna-se hábito o registro e postagem nas redes. Dessa forma, o uso do Facebook foi configurado não somente para postagens em família e amigos, mas como espaço profissional informativo, por meio de recortes de momentos ricos em aprendizagem, elaborando um dossiê. Adiciono ainda, os rastros deixados por meio de outros instrumentos de integração virtual, como o aplicativo *Whattsap*, por meio de conversas em grupos, diálogos bilaterais ou até mesmo, no caso dos diários virtuais. Indico o último por ser um grande aliado na pesquisa pelo teor reflexivo da escrita ou mediante gravações de áudios realizadas individualmente, em grupos ou por registros em arquivos.

Dentro de um movimento de transformação espacial reconhecido, destaco como etnométodos os rastros digitais deixados pelos sujeitos em formação, sejam pelas pegadas que foram deixadas nos caminhos nas redes ou pelos rastros na formação continuada.

Essa roupagem que se transfigura nas mídias e contextos digitais em rede, a partir da complexidade dos eventos, dos momentos e dos sujeitos, permite uma mudança nos artefatos e instrumentos culturais dentro dos espaços formativos, requerendo diferentes leituras, ampliação de saberes e olhares plurais. Sobremaneira, configurando dispositivo para uma rica análise a respeito das contribuições do programa da formação da professora supervisora.

A Figura 30 destaca um rastro digital em ocasião da participação como coordenadora do III Salão de Iniciação a Docência PIBID UERN, sendo um momento de descontração em intervalo de atividades com os colegas supervisores das escolas parceiras e grandes contribuintes no processo formativo no PIBID.

Figura 30: Rastros digitais: Na UERN - III Salão de Iniciação à Docência PIBID UERN

Disponível em: https://www.facebook.com/kalyne.alves.96

Diante às transformações nos espaços de comunicação, tendo em vista o diálogo com nossos rastros digitais, identifico diferentes momentos de itinerância. Reconhecê-los como significativos e explorar suas potencialidades de produção de conhecimento reconhecidas nessa pesquisa, tendo em vista o contexto, o tempo e os sujeitos que por ela transitaram, por meio da percepção da potência do PIBID na ressignificação do ensino-aprendizagem em Geografia.

4.3 Narrativas orais dos sujeitos participantes

Em constante exercício de escuta do outro, a produção de informações acontece diferenciando-se da ideia de coleta de dados, apropriando-se não somente de "objetos" externos, mas tendo como espaço de produção de conhecimento a relação que se estabelece entre as instâncias externas, o que é mais pessoal ao sujeito.

Diante da riqueza de detalhes em um contexto plural, opto pela escuta de narrativas orais dos sujeitos envolvidos no PIBID Geografia, nesse sentido foram convidados a dialogar sobre a experiência: 01 coordenadora institucional, 02 coordenadores do subprojeto Geografia e três professores supervisores, tencionando captar as contribuições do programa na formação docente e nas relações estabelecidas entre as diferentes instâncias envolvidas.

As experiências são vistas não somente como objeto de investigação, mas como dispositivo de formação e assim, o que parece uniforme passa a ser diversificado quando existe

a mudança no olhar/sentir. Cada um tem suas singularidades[35]e a elas atribuem representatividade às suas falas, momento em que são percebidas emoções e tensões singulares. Nakayana (2015, p. 15) reflete sobre a perspectiva multirreferencial quando afirma que:

> É portanto, a inteligibilidade das práticas sociais realizada de uma forma multirreferencial, diferenciadora, que reconhece, distingue e diferencia os sentidos diversos que podem involucrar os termos e suas representações; uma narrativa autêntica que não reduz elementos uns aos outros e que, portanto, tornam-se mais adequados, por conseguinte, à compreensão dos complexos fenômenos humanos.

Busquei outras experiências de interação que não estivessem pré-estabelecidas em categorias analíticas, mas se sobrepusessem em saberes, fazeres, lugares e relações dos sujeitos para o desenvolvimento de uma pesquisa que ao mesmo tempo se fizesse leve e captasse um conhecimento profundo e humano. Assim destaco a figura 31, os sujeitos participantes da pesquisa-formação e que contribuíram com suas narrativas sobre o programa.

Figura 31: Diversos olhares na pesquisa formação.

Fonte: Produzido pela autora.

4.3.1 Reconhecendo os sujeitos da pesquisa-formação: experiência vivida/sentida e implicação

Em diferentes momentos e maneiras de entrevistar, busquei os participantes para uma conversa sobre a participação no PIBID, visando a compreensão a respeito das concepções e experiência profissionais e pessoais no programa. Conectados na mesma teia formativa, mas enredados por diferentes maneiras de fazer a partir do experienciado, por esse motivo não segui um formato de entrevista estruturada, mas o relato a partir de uma conversa, propiciando a abertura, a surpresa, o sabor que as palavras provocam e os gestos. Maneiras de dizer que

[35] As singularidades estão relacionadas ao lugar de fala dos sujeitos. Noção citada na nota de rodapé 1.

captam sentimentos e acabam por eclodir quando propiciado um espaço de falar sobre si e as relações estabelecidas com os outros sujeitos e o instituído. Macedo (2010, p. 104) expressa esse movimento relacional vivido quando afirma que em algumas situações os aspectos não estruturados da entrevista podem tomar conotações de dialogicidade livre. O momento da conversa ordinária apresenta-se como dispositivo de captura de informação, à medida que surgem as indicações, explicações e informações do pesquisado.

Movimento de descobertas no processo de pesquisa, no qual a entrevista como uma conversa cotidiana busca compreensões, e mesmo que não siga um formato idealizado por uma estrutura fixa, requer o reconhecimento sobre o que se deseja compreender e a profundidade para alcançar o objetivo visado. Dessa maneira, momentos coordenados pelo entrevistador, que deverá estar sempre atento a todas as fagulhas de informações, assim como a um possível redirecionamento, no caso de novas possibilidades de conhecimento.

O momento de escuta de cada entrevistado foi individual, alguns mais intensos pela disponibilidade de tempo e espaço, outros contaram com o elemento virtual, pelo uso de uma conversa via redes sociais[36]. O processo itinerante da pesquisa foi significativo e promoveu uma reflexão sobre os pré-conceitos. Muitas gratas surpresas superam as expectativas e potencializam formas de pensar mais livres dos formatos institucionais e daqueles que compõem esses espaços. O caminho por esse itinerário de um grupo social que vivencia um mesmo contexto despertou múltiplos sentidos, principalmente o de pertencimento, quando nos distanciamos de classificações, reduções e dados quantificáveis, estabelecendo relações por meio das narrativas do vivido, sentido, deslegitimando os conceitos preconcebidos.

Para efeitos de compreensão, decidimos identificar os sujeitos de nossa pesquisa como Coordenadora 1- UERN, Coordenador 2 - UERN, Coordenador 3 - UERN, Supervisor 1- ESCOLA, Supervisor 2 - ESCOLA, Supervisor 3 - ESCOLA. Em cada entrevista usei como disparador de conversa, a figura 30, destacando o lugar de fala e a importância do momento na pesquisa. Logo após os áudios eram escutados e transformados em textos.

A primeira entrevista contou com a participação da coordenadora institucional do PIBID UERN *campus* central entre os anos de 2016 – 2018, aqui denominada Coordenadora 1- UERN. Com disponibilidade marcante e receptividade singular em sua casa, espaço que expressa bem as características de liberdade propostas no momento que nos presentou com o cacarejar do galo, a presença mansa do seu gato, o latido do cachorro e o som de obras, fatos bem presentes

[36] Realizamos uma chamada através do *Whatsapp*, *software* utilizado para troca de mensagens de texto, vídeos, fotos e áudios via conexão à internet.

no cotidiano dos lares. Aquilo que Alves (2015) chama de *sentimento de mundo,* pela complexidade que envolve o processo de conhecimento, exigindo uma outra postura epistemológica e a ideia de virar de ponta cabeça, criando uma nova organização do pensamento e novos processos a partir de outras lógicas e/ou não lógicas.

Seguindo o ritmo das conversas com os participantes no PIBID Geografia, destaco lugares, meios e espaços diferentes, a saber:

- O professor Coordenador do PIBID Geografia desde o ano de 2017 – Coordenador 3, acolhe nossa conversa no Departamento de Geografia, lugar que marca nossa formação, dando um ar de compartilhamento de histórias e sentidos.
- O professor Coordenador do PIBID Geografia entre os anos de 2013 a 2016 – Coordenador 2 - UERN, por estar em distante espaço formativo, nos presenteia com uma longa e prazerosa conversa virtual, por meio do *softwareWhatsapp.*
- O professor supervisor do PIBID Geografia desde o ano de 2014 – Supervisor 1, abre um espaço em seu ambiente de trabalho – cotidiano escolar, relata sobre esse movimento formativo propiciado pelo programa desde o seu ingresso.
- O professor supervisor PIBID Geografia, entre os anos 2016 a 2018 – Supervisor 2, de forma gentil, nos convida a um café da cidade para uma boa conversa.
- A professora supervisora PIBID Geografia entre os anos de 2014 a 2018 – Supervisora 3, de maneira carinhosa, opta pela conversa em minha casa, momento que propiciou maior liberdade para falar sobre a experiência e contemplar a itinerância formativa vivenciada em conjunto.

Com o intuito de perceber a relação dos entrevistados com o contexto educacional, tentei encaminhar a conversa para o encontro com a educação e todos eles iniciam descrevendo sua itinerância formativa desde os primeiros momentos.

Os coordenadores 2 e 3, graduados em Geografia e professores do respectivo curso apontam que a afinidade com o programa acontece pela experiência na formação inicial, tendo em vista a ausência de possibilidades formativas como as potencializadas pelo PIBID.

O Coordenador 2 informa que ao assumir a docência na UERN, no ano de 2008, o PIBID ainda não existia e o que antecede a sua chegada ao programa é, sobretudo, a participação na universidade em questões que permeiam a formação profissional e a formação de professores mediante estágio supervisionado. Em meio a uma itinerância formativa diversificada, o professor nos fala que chegou *ao PIBID* "com uma grande bagagem de idas e voltas, com continuidades e descontinuidades", e que de dentro desse processo que o fez professor sempre fez alguns questionamentos no departamento de Geografia ao assumir as oficinas de ensino do

curso. Nesse momento, pensava que se os alunos fossem à escola sentiriam as necessidades do professor, porém, pelas limitações acabavam por não ir e assim esse processo acontecia sem muita significação. Entre os pontos que o professor indicava a respeito da sua prática e aproximação com o PIBID:

> Mesmo sabendo que não era nenhuma novidade, sempre questionava no Departamento sobre o Ensino de Geografia e as atividades desenvolvidas pelo curso, mostrando que as demandas sobre a formação do professor não são pensadas efetivamente a partir do "centro nevrálgico, do centro nervoso", do centro principal de quem está formando, mas sempre de fora [...]. (COORDENADOR 2 - UERN).

Questionamentos que não pararam nesse momento, mas se multiplicaram pelas infindáveis situações do cotidiano da universidade.

> Me parece que em 2009, foi lançado o primeiro edital e eles não contemplavam as licenciaturas dos cursos das áreas de humanas e isso foi difícil de aceitar. Me questionava muito e foi uma grande indignação. E aí me explicavam que seria somente um protótipo de que iria contemplar os demais, e logo depois é chegado esse momento. (COORDENADOR 2 - UERN).

Contemplado o curso de geografia da UERN, o departamento se reúne para ler a Portaria 0136 e conhecer o programa, identificados os pontos principais e voltados para o caráter inovador da formação, que se preocupasse não somente com a questão metodológica, mas também para a teórica e a relação entre elas, assim como também a aproximação entre a UERN e a escola. Movimento enfatizado pelo professor, uma vez que essa relação e aproximação entre as instâncias estiveram ausentes na sua própria formação.

Situação que também não se distanciou do movimento formativo inicial do Coordenador 3, que relaciona sua aproximação com a formação, a partir de sua própria história ao relatar o seu trabalho com a formação inicial na UERN, iniciado no ano de 2002, oportunidade de trabalhar com estágio. Experiência que diz ter sido prazerosa e significativa, uma vez que não teve a oportunidade como aluno, uma vez que participou de um projeto que substituía o estágio. Dessa forma, relata a falta que sentia do contato com a escola no período de graduação. Por essa identificação e experiência com estágio supervisionado, o nome do professor foi cotado para assumir o PIBID no ano de 2017, sendo consenso no Departamento, ele assumiu o PIBID Geografia e deu continuidade ao projeto existente.

Importante o destaque da itinerância formativa para compreender o posicionamento de luta pela formação docente sempre presente no cotidiano dos coordenadores, assim como o sentimento de pertencimento vivenciado na universidade e no campo da pesquisa.

Os professores Supervisores PIBID, professores da rede pública de ensino, aqui destacados como: Supervisor 1 - ESCOLA e Supervisor 3- ESCOLA desenvolvem/desenvolveram seus projetos no Ensino Médio, o Supervisor 2 - ESCOLA no Ensino Fundamental. Os primeiros participaram de processo seletivo para ingresso no programa e o Supervisor 2 foi convidado para assumir o programa, tendo em vista a saída de um dos supervisores. É possível verificar em seus discursos emoção, razão e implicação sobre/no processo de participação no programa.

> O programa é extremamente significativo em todas as vertentes possíveis. Por exemplo: para professores, trouxe uma aproximação com a universidade, nos impulsionou a participar de uma formação continuada, nos aproximou do universo acadêmico, que querendo ou não, quando saímos da universidade existe um distanciamento, ficamos bitolados naquela coisa de sala de aula e não pensamos além daquilo. É algo que nos abre horizontes. E aí a contrapartida: a importância do programa para os alunos universitários. (SUPERVISOR 1 - ESCOLA).

A universidade apresenta-se como centro do saber, a aproximação propicia esse movimento de formação continuada, "aquela coisa de sala de aula" acaba por distanciar o professor de um posicionamento de pesquisa e reflexão, entretanto, encontramos no vivido, situações que potencializam a pesquisa nos cotidianos das escolas.

O Supervisor 2 - ESCOLA reforça o movimento evidenciado no programa, uma vez que contempla a vivência e experiência e o cotidiano escolar como elementos que se reforçam na educação.

> O programa é tão interessante por essa troca de saberes. Porque quer queira quer não, algumas coisas vão ficando em desuso, a gente cai na rotina e isso é comum e é bom salientar isso. Então, trocamos experiência com essas cabeças pensantes a universidade e é ótimo, perfeito. (SUPERVISOR 2 - ESCOLA).

Existe uma necessidade de relacionar os termos rotina e cotidiano escolar quando desejamos reconhecer a potencialidade da escola como espaço formativo. A rotina escolar, se diz necessária, levando em consideração a dinâmica vivenciada pelos sujeitos escolares. Esse movimento apresenta-se como algo que diariamente é repetido e mecanicamente introduzido no fazer do docente. A rotina evidenciada pelo Supervisor 2 - ESCOLA é imposta e seguida, ainda assim oferece uma oportunidade de mudança quando é assistida e um outro ângulo, tendo

em vista as *astúcias* do cotidiano escolar. Alves (2015, p. 134) nos diz que há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano.

Nesse sentido, percebo o programa como tática do praticante, fugindo ao que seria indicado para ser feito e recriando um espaço formativo. Indico uma reflexão sobre a escola como espaço de produção do conhecimento a partir de novas formas de ver e sentir a docência no PIBID Geografia.

A participação no programa oferece o momento de leitura, de reflexão e os projetos de orientação, vistos pela Supervisora 3 - ESCOLA como fundamentais nos moldes que eram executados, acrescenta-se ainda algumas possibilidades desencadeadas pelo programa.

> O supervisor teve a chance e a orientação de otimizar ou até de buscar a formação (para quem não tinha) e despertou a vontade de qualificar, porque você volta a ter acesso ao mundo de pesquisa e acaba percebendo que aquele conhecimento primeiro da formação não dá mais conta de responder as questões que estão sendo colocadas no cotidiano na contemporaneidade. Para você como profissional de sala de aula e para você como pessoa sujeito que é o professor. (SUPERVISORA 3 - ESCOLA).

O reconhecimento do inacabado é forte na fala da Supervisora 3 - ESCOLA, a necessidade de se refazer diante às demandas culturais que aportam na escola e na vida dos sujeitos é aspecto fundante de busca das suas necessidades próprias e das diferentes maneiras de fazer a docência. Entre tantos outros, esses são alguns dos motivos que fortalecem o desejo de participação no programa e alimentam as lutas em prol de sua continuação e manutenção nos moldes iniciais, em um cenário de mudanças que afetariam diretamente sua essência formativa.

O envolvimento com o PIBID Geografia possibilita um retorno à academia, às produções, ao caminho para saber de si, induziu também a caminhos de reconhecimento, de emancipação. Para tal se fizeram potência, as lutas que fortalecem os caminhos da profissionalização e da profissionalidade docente.

4.3.2 Resistência em momentos de instabilidade

As lutas se fizeram presentes em diversos momentos, tempos e sujeitos, que foram acionados na pesquisa. A escuta das narrativas dos sujeitos amplifica o espaço de voz e reconhecimento enquanto sujeito de ação e implicação na docência. Os tempos e contextos foram narrados muitas vezes com emoção e nítida determinação com a formação em cada um nas suas particularidades.

Rememorando o ano de 2016, a Coordenadora 1, relata que ao término do seu doutorado, recebeu o convite para assumir a coordenação institucional do PIBID na UERN. O momento era de instabilidade, proveniente de um novo edital que se configurava, existindo grande resistência em assumir o cargo, tendo em vista seus ideias e convicções políticas. Sobre a situação, nos diz que: [...] mas, estava em uma situação complicada [...]) novo edital 2016 - 2018 [...] as discussões no FORPIBID traziam a ideia de "boicote" - já que esse processo não atendia os interesses das universidades. (COORDENADORA 1 – UERN).

O posicionamento em outrora ganha corpo a partir das bandeiras de luta pela melhoria na educação, tendo em vista ameaças de fim do programa. Sobre esse movimento, Certeau (2014) vem nos dizer das *microrresistências*, nascidas da *liberdade gazeteira das práticas*, em que podemos encontrar a *metaforização à ordem dominante*, impondo suas normas institucionais, representadas em um *outro registro*, percebe-se assim, as microdiferenças nas quais muitos outros só indicam obediência e uniformização, assim como o registro das *microliberdades*, assumidas no interior dos não-conformistas, que mesmo reduzidos ao silêncio, modificam os espaços minúsculos, a partir de *maneiras de fazer* sutis e silenciosas, ou não. Essa movimentação política que envolvia universidade, alunos, coordenadores, supervisores e escolas parceiras em manifestações nas redes sociais.

Essa luta não era somente dos bolsistas universitários, uma vez que o envolvimento no programa conduzia ao desejo de continuidade e essa ameaça era vivenciada no dia a dia pelo prenúncio de seu fim. Entretanto, o programa consegue se manter agora com um outro edital e com algumas alterações que configuravam em objetivos diferentes dos que até então eram apresentados pelo programa. Diferença que levou a professora a repensar seus princípios e conversar com a instituição sobre as condições em aceitar a proposta. Na sua fala apresenta uma preocupação com a situação, quando indica que o edital iria fechar e se a UERN não apresentasse uma proposta, o programa não continuaria. A professora assume a coordenação para dar conta do edital e para que a universidade não perdesse a oportunidade, pois acreditava que diante tantos questionamentos, a UERN seria prejudicada pela saída do PIBID. A figura 32 demonstra o movimento #ficapibid no ano de 2016.

Figura 32: O movimento #ficapibid como dispositivo de profissionalização docente

Fonte:https://www.facebook.com/search/str/%23ficapibid/keywords_search?epa=SEARCH_BOX

O sentimento de pertencimento e alteração se faz presente nas colocações da educadora que demonstra uma preocupação com a universidade e sua implicação com o processo de formação docente, mesmo diante da mudança na sua linha de pesquisa, que agora segue pelo viés da política. Esse movimento de luta pela valorização profissional está presente em sua narrativa, destacando a pauta política que constitui programas como o PIBID e a formação.

> - a própria formação é política.
> - o PIBID é fruto de um processo de organização das associações que vai buscar essa questão. Essa necessidade de que a docência seja valorizada.
> - em meio a questões de desinteresse à docência e as questões contextuais, a desvalorização do professor, condições das escolas tem afastado os licenciados do querer ser professor.
> - em meio a esse contexto tem o PIBID na perspectiva de valorização docente.
> - A valorização faz parte de um movimento político das associações nacionais e regionais que vem buscar o incentivo a iniciação à docência. (COORDENADORA 1 – UERN).

A professora chama a atenção para um ponto que até então eu não conseguia perceber, quando indica o PIBID como conquista política, reivindicação da classe docente. Reflexão que orienta outra percepção sobre o programa e a necessidade de repensar o papel do educador no cenário nacional.

4.3.3 O PIBID como formação política

Repensar a profissionalização a partir da releitura desses momentos formativos que não se configuram apenas nas salas de aula ou nos momentos de planejamentos ou de ações práticas

para os alunos, mas na reflexão sobre as diretrizes impostas pelo sistema educacional. É um verdadeiro instrumento de defesa contra o normativismo do Estado, funciona como um travão pelejador relativamente ao seu poder, nomeadamente através da criação de competência e de uma autoimagem no grupo docente (TORRES; MOUTA; MENESES, 2002, p. 04).

O movimento enredado pela permanência ou fim do programa abre um leque de perspectivas para a docência; destaco aqui a ideia de pertencimento a um grupo e a construção de uma identidade que não foge aos seus princípios. Essa aliança entre as instâncias do processo docente encontra lugar na fala de Veiga (1998, p. 76), quando nos diz que:

> O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há uma necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais.

Acreditando na potência que os movimentos sociais vividos pelos participantes do #ficapibid e considerando que essa conjugação de esforços agrega à identidade profissional uma única esfera com vários envolvidos, com objetivos múltiplos, mas atendendo a uma necessidade única – a de fazer valer os anseios e a restituição de uma identidade que "traísse" a instituição pelo desejo de mudança, mas agregasse ao profissional docente um estatuto de autonomia e alteridade, descontextualizando as ideias de passividade, regulamentação e de proletarização dos educadores que tanto empobrece a classe.

Nóvoa (1992) diz que a profissionalização é um processo pelo qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia. Contrariando a ideia de uma profissão docente que se regimenta a partir da falta de autonomia e, por muitas vezes, levada à degradação, essa politização ocupa lugar no seio da classe e, dentro do PIBID, sempre estabelece relações entre a formação inicial e formação continuada.

Não somente reconhecida na formação inicial, a valorização da docência repercute em vários espaços e alavanca o reconhecimento de uma profissionalidade docente como referência. A Coordenadora 1 – UERN destaca algumas referências:

> O PIBID acaba trazendo essa perspectiva, da ideia de fortalecimento dessa relação teoria e prática que é tão buscada e tão desejada. Traz elementos para pensarmos muitas questões - a valorização da escola pública, no nosso caso

> da UERN, que tem um grande distanciamento da escola, não existe uma relação muito forte. (COORDENADORA 1 - UERN).

Acrescento ainda o pensar e refletir sobre essa prática, tencionando uma aproximação entre temas diversos da Geografia escolar e a vida do aluno. A atenção dada para a construção de um conhecimento próprio na comunidade escolar, relacionava sempre o vivido, provocando uma reflexão sobre o que, como e onde acontecem as relações e conexões entre discente, docente e espaço vivido. Em outras palavras:

> Existia uma preocupação de trazer naquele momento um tema que tivesse um sentido para os alunos, que transformasse a geografia em um saber vivo e antes de ser um saber vivo que ele tenha uma relação com a sua vida, que ele tenha significados com a sua vida e que você possa utilizá-lo em algum momento, não somente no sentido prático, mas também no sentido de pensar também sua condição no mundo – Mossoró, se você mora no Nova Betânia, ou se você mora nos Pintos – o que é que isso tem a ver com a relação de uma política pública que deixa de ser feita como de saneamento básico e qual o meu papel nisso e quando eu deixo as coisas acontecerem e como é que as coisas acontecem em um lugar e em outro não. (COORDENADOR 2 – UERN).

Encaminha-se na fala do coordenador os caracterizadores da profissionalidade – a especificidade da função – identificando a natureza da profissão e a utilidade social; o saber específico – reconhecimento de um saber próprio que outros não dominam, o poder de decisão e o controle – decisão sobre o que, como e onde atuar; e a pertença a um corpo coletivo – noção de pertencimento, responsabilização e ação dentro de uma comunidade própria (ROLDÃO, 2005). Fortalecendo a formação docente a partir da reflexão na prática, construindo relações fortes e reais entre os envolvidos. Nesse sentido:

> O PIBID vem trazer elementos para estabelecer melhor essa relação e de certa forma fortalecer. Estamos falando da formação inicial, que é o que o projeto possibilita para os alunos da graduação, mas eu acho muito mais importante a contrapartida que isso vai trazer para a escola, não só no sentido de bolsas, mas principalmente na ideia da formação continuada dos profissionais que estão lá. Além do impacto nessa relação entre professores e universitários, destaco também a questão dos alunos do ensino médio e fundamental que são beneficiados com a entrada do subprojeto na sala de aula. (COORDENADORA 1 - UERN).

A ideia de tripé formativo que elege a escola como cenário e potencializa o universitário, os professores e o aluno da escola básica que passa a ter outras possibilidades de conhecimento. Essas características do envolvimento nos subprojetos garantem a existência da corporificação da profissionalidade, tendo em vista sua qualidade da prática profissional e habilidades e

competências. Por esse veio, Roldão (2005, p.108) caracteriza profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas. Considerando a itinerância no PIBID Geografia, muitas foram as revelações efetivadas por esse conjunto de atributos, dessa forma, destacamos na figura 33 algumas das competências desenvolvidas no subprojeto Geografia.

Figura 33: PIBID Geografia e profissionalidade.

Fonte: http://pibidgeografiauern.blogspot.com/

A coletividade assumida pelo subprojeto repercutiu em suas práticas e eclodiu como potência para a ressignificação do fazer docente. Agregando a esse momento não somente uma "melhoria" em dados quantitativos, mas uma espécie de avaliação corporativa que ganhava força com as sugestões de todos. A ideia de "melhoria" também é questionada durante as conversas realizadas durante a pesquisa e é apontada pela professora entrevistada como *não diretamente proporcional e ainda que a ideia de "melhoria" deveria ser ampliada.*

> Qualidade não pode, não deve e nem se limita a essas questões. Você trouxe uma injeção para cá e isso proporcionou isso. Essa relação não é diretamente proporcional nesse sentido. Não quer dizer que as escolas que têm pibid e as turmas com alunos da graduação atuando ali possuem os melhores rendimentos, não necessariamente os rendimentos quantitativos que se espera, mas existem outros elementos para se pensar. A própria valorização desses alunos que chegam lá, no caso dos estágios, que por vezes, não são bem recebidos. Mas, as escolas de maneira geral, apresentam interesse de receber PÍBID. O PIBID possibilita muito esses elementos, que não necessariamente a ideia dessa melhoria na qualidade na educação, principalmente na educação básica, mas que estabelece parâmetros que até então nós não tínhamos com muita clareza, que é esse fortalecimento das licenciaturas, essa relação e

> interação entre a universidade e a escola Eu avalio que a UERN é muito carente nesse processo; falta muita à UERN essa relação direta, hoje nós temos outros olhares, outras perspectivas. (COORDENADORA 1 - UERN).

Por muito tempo a ideia de pesquisa esteve diretamente ligada ao ensino superior e a formação atrelada ao professor da rede básica. A rede básica direcionada a quantificar e exportar dados, estabelecendo parâmetros e instrumentalização das práticas. Essa união entre as partes acaba por evidenciar uma necessidade de reestabelecer conexões entre os processos formativos em todas as instâncias, pontuando relações fortes e potencializadoras, não meramente para dar conta de premissas institucionais, mas para um novo repertório que possa contribuir com a diversidade educacional.

4.3.4 Supervisor PIBID: entre o lugar instituído e o lugar conquistado

Entre as falas dos participantes, me chama a atenção o momento em que o Coordenador 2 – UERN destaca a percepção sobre a necessidade de escutar o educador da escola básica no planejamento dos projetos, destacando a importância de uma dialética entre a universidade e a escola.

> Em algum momento, acho que parei para refletir sobre a participação dos professores e dar abertura para que eles coloquem os temas possíveis da comunidade. Lembro demais que no primeiro momento foi negação, em um segundo momento foi inquietação e vocês começaram a listar um monte de coisas e aí foi um se voltar para escola, olhar para a comunidade. (COORDENADOR 2 - UERN).

Ainda sobre essa aproximação e alcance de PIBID Geografia nas escolas da Rede Básica de Ensino:

> Um fato marcante foi o momento em que os alunos da escola básica vieram para a UERN e participaram das atividades desenvolvidas. O retorno positivo dos alunos foi muito gratificante, o que sempre desejei. (COORDENADOR 3 - UERN).

A diversidade de olhares que envolve o movimento pibidiano potencializa um constante olhar-se e deixar-se olhar, tendo em vista reflexões e a escuta de uma comunidade comum. Movimento destacado pelo Supervisor 1- ESCOLA, quando nos fala sobre a participação em evento de Geografia.

> O Encontro Estadual de Geografia, onde aconteceu a apresentação das oficinas de ideias cartográficas, deu um *feekback* que proporcionou a certeza de estar no caminho correto em relação ao ensino de geografia. Esses encontros proporcionaram a valorização e renderam elogios de um grande

> nome da geografia, como CASTROGIOVANNI[37]. O reconhecimento de pessoas externas ao programa, que dão sua opinião e acenam positivamente para as dinâmicas apresentadas. (SUPERVISOR 1 - ESCOLA).

A possibilidade de ir além das ideias regulamentadas surpreende pela fala dos participantes, tendo em vista o lugar de fala na pesquisa. Encontro em Monteiro (2001, p. 27-28) as indagações sobre o enigma do olhar, que indica aprender a ver, romper com o paradigma cartesiano de um olhar hegemônico e circunscrito em um lugar de espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares e ainda tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano. Dinâmica de reaprendizado e compreensão, encontrando personalidades profissionais marcantes, quando me percebo frente a um dilema: fechar-se ao que a instituição prevê ou ir além do que é instituído.

> Dificilmente, um aluno que participou do PIBID não tem interesse de entrar em um mestrado, doutorado. Assim como vocês professores, de estar com uma pesquisa e de reconhecer as ações que esses sujeitos fazem na escola, diferente de algumas etapas de estágios ou de alguns trabalhos que vão só para dizer se a escola faz ou não faz ou se faz bem feito ou não, a gente passa a tá trazendo outros olhares para esses sujeitos e recontextualiza essa ideia de escola pública que se tem. (COORDENADORA 1 - UERN).

A dinâmica vivida potencializa esse desejo de continuação entre os participantes e a experiência torna-se muito importante para o educador da rede básica, que emerge em suas práticas de maneira diferenciada. Sobre o professor, além do papel de coformador no PIBID:

> Em processo constante que ele vai perceber a necessidade da formação, essa dinâmica que a formação exige. Aliás, que a prática exige esse processo constante da formação, estar em formação continuada, mesmo que não esteja em um mestrado, porque não tem interesse, mas de buscar as leituras para atender esses alunos, de buscar outras práticas para atender os alunos, até para fazer os relatórios finais. Eu acho que isso possibilita um processo formativo que talvez nem sempre a dinâmica da escola possibilita. Não é que ela não desenvolva, mas eu acho que ela não possibilita ou não favorece tanto. Eu acho que você consegue diferenciar um professor que está na escola e é um supervisor PIBID de um que não é, pelo desinteresse por outras leituras, de outras práticas, não necessariamente outras práticas, mas de pensar algumas possibilidades. (COORDENADORA 1 - UERN).

Se o espaço profissional não favorece esse movimento formativo, entendo que o educador para atender seus anseios na profissão, passa a burlar[38] as políticas instituídas pelas

[37] Antonio Carlos Catrogiovanni é autor de várias obras e livros na área da Geografia, atuando principalmente nas áreas de Geografia e ensino e as novas tecnologias e formação de professores.
[38] As burlas para Certeau (2014) caracterizam movimentos instituintes contrários ao sistema dominante.

rotinas escolares. Acredito, assim como Duran (2007, p. 119-120), influenciada por Certeau, em um movimento de inversão de perspectiva de um "não lugar", mergulhando no cotidiano escolar e nas práticas dos professores.

> [...] considerando a perspectiva de análise com interesse no exercício de um "não poder", ou seja, com as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um "lugar de poder e de querer". Refiro-me às relações instituintes, às "burlas" dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau. Considerando as políticas educacionais, refiro-me às invenções dos professores e dos alunos, voltando-me para as maneiras de fazer – a pesquisa das práticas – para a lógica do cotidiano.

Em uma inventividade latente ao fazer professoral, muitos agarram-se aos contextos dos cotidianos e criam suas significações e materializam no seu fazer suas convicções de formando e formador. Nesse sentido, o programa efetiva uma série de questionamentos sobre o seu fazer, recriando por meio de uma retórica singular essa história formativa. Entre tantas contribuições até então indicadas como sendo da ordem da dinâmica do PIBID, o Supervisor 1 – ESCOLA acrescenta:

> Quando entrei no PIBID o ritmo de produção científica melhorou. A vivência no PIBID foi um mecanismo que me ajudou a aproximar mais do mundo acadêmico. Comecei a ler mais e nosso coordenador influenciava muito nessa questão de você está estudando, de participar de eventos. Foi algo que me estimulou nas produções para a seleção do mestrado. (SUPERVISOR 1 – ESCOLA).

A supervisora 3 - ESCOLA percebe o programa como incentivador da reflexão sobre a própria prática.

> Mesmo entendendo que somos parte de um tripé: graduando – coordenador – supervisor, como um dos três pontos de sustentação. Tentei aproveitar e focar mais na minha situação de professora reflexiva, de refletir sobre a minha ação na sala de aula. (SUPERVISORA 3 - ESCOLA).

O tempo destinado, o incentivo do coordenador, as novas redes e leituras, as construções coletivas e individuais impulsionam uma contínua reflexão sobre a prática, e transborda no PIBID Geografia entre os anos 2014 – 2017, com o ingresso de três professores da Rede Básica em cursos de Mestrado, revigorando a prática, a pesquisa e a valorização docente. Em seu texto *Devolver a Formação de professores aos professores*, Nóvoa (2012, p. 20) nos convida a refletir sobre os elementos e as bases de uma proposta que sugere mudanças na formação dos professores e, com isso, nos indica possibilidades como as desencadeadas pela fala dos entrevistados.

> 1- Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e de seus pares;
> 2- Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação;
> 3- Reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades);
> 4- Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.

Nesse interim, encontro o "além do instituído" corporificado nas falas da professora e nos argumentos de Nóvoa, tendo em vista o olhar de dentro da profissão, a valorização que os subprojetos que permeiam o elo entre a formação, pesquisa e prática e a promoção de um espaço em que a voz do professor esteja liberta para dizer a que veio.

Agrego ao PIBID um lugar de conquistas, tendo em vista o reconhecimento profissional e a imersão no campo social e educativo. As discussões e reivindicações se alargam pelos coletivos universitários e ganham notoriedade na mídia, elegendo todos do conjunto pibidiano como membros efetivos de uma causa que envolve a formação política de vários sujeitos.

> Então, quando nós estamos falando desse processo de formação isso é muito importante para os alunos e você percebia os alunos muito envolvidos mesmo nessa questão.
> Não diz respeito diretamente a essa formação da escola, mas, é uma formação política, uma formação de uma construção de ideia, de uma ideologia, daquilo que se defende.
> Defender a questão da valorização do professor, dessa valorização docente como bandeira de luta, acho que é um ponto de luta que me chamou muito a atenção durante esse processo, em função dos movimentos nacionais que se tinha, dos movimentos locais. Eu acho que a participação dos alunos de maneira geral, era uma participação muito ativa, eles eram muito interessados nessa questão toda que não era somente a ideia da defesa de permanência de uma bolsa, mas da defesa de permanência de um programa que valoriza o professor, de um programa que valoriza a escola pública. (COORDENADORA 1 - UERN).

O distanciamento desses coletivos de lutas e a ausência de reflexão sobre o que processo formativo lançam o professor a um lugar de regulação. Distante das pautas de discussão, o processo reflexivo não acontece, a notoriedade da profissão docente fica cada vez menos nítida e os espaços educativos se proliferam com o argumento de repasse de conteúdos regulados por outras instâncias. E esse movimento de regulação muitas vezes vem mascarado

e a reflexão é necessária para que todos conheçam, interpretem, compreendam e argumentem sobre o real papel de programas como o PIBID.

> Alguns elementos precisam ser considerados nesse processo. Mesmo um programa como esse, com todos os benefícios que ele traz, nós precisamos ficar atentos. Porque há uma tentativa constante de regulação dessas práticas, sejam as práticas vivenciadas pelos cursos de licenciatura, por exemplo: o RESPED tenta controlar a ideia da organização dos estágios, e isso é um trabalho dos cursos de licenciatura. (COORDENADORA 1 - UERN).

As políticas educacionais seguem ritmos de rotinas administrativas que se apropriam de saberes e formatam de acordo com os anseios, socializando com os envolvidos seus objetivos, dinâmicas e resultados esperados, destinando-se a um público que deve ser atendido a partir do que foi traçado para ele. Relacionado à regulamentação instituída pelo programa, encontro em Larrosa (2017) o movimento de negação, muitas vezes absorvido pelos docentes, tendo em vista as escolhas feitas por um diretor de escola, considerando um corpo docente que não seja simpático, acessível e humanizado, além de, muitas vezes, estéril, obediente e abstrato. No qual as cabeças não tenham pensamentos próprios, sendo mestres perfeitos para "alunizar", alcançando vários segmentos.

> É um controle, uma regulação dos cursos de licenciatura e isso veio muito forte nesses novos editais do PIBID e do RESPED. A ideia por exemplo de articulação disso ai para costurar com a perspectiva de atender à Base Nacional Comum Curricular, quando a gente vai entendendo esses elementos como sendo extremamente reguladores. Quando nós fazemos as leituras mais descentradas, nós vamos entender que muito embora seja necessário, isso é extremamente regulador e que vai de certa forma controlar essas práticas, seja dos alunos das licenciaturas, seja dos cursos de formação de professores, seja dos professores supervisores. E aí, se fosse o caso poderia até perguntar para você – você nunca se sentiu controlada em função disso? (COORDENADORA 1 - UERN).
> [...]
> Ele traz todo esse conjunto de coisas, mas ele é extremamente regulador e controlador e até que ponto esse professor que está lá na escola e que pactua com um programa como esse, ele não se sente controlado? Ele não ver as suas práticas também de certa forma nessa ideia? Então trazemos essa noção de controle, de tentativa de controle e de regulação como elementos para pensar também as questões políticas, como é o caso do PIBID e do RESPED.
> [...]
> Eu acho que é um elemento interessante de se pensar, para não pensarmos o PIBID apenas pelo lado benéfico, mas também em pensar que enquanto político isso tem um viés de regulação. (COORDENADORA 1 - UERN).

A noção de regulação presente nos espaços educativos também se faz necessária dentro do programa, em alguns momentos pelas dinâmicas desenvolvidas, muitas vezes pré-

determinadas, assim como na própria escrita dos relatórios anuais. O programa atende a uma demanda formativa e de valorização necessária para todas as instituições e atores envolvidos, porém agrega a essa mobilização um caráter regulador, reconhecido por poucos e nas entrelinhas do instituído. A ideia de uma formação ativa remete à pertinência das redes em que os atores estão envolvidos ou não. Nóvoa (1992) ainda nos fala sobre uma transformação qualitativa ao invés do uso de dispositivos de controle e de enquadramento.

A falta de contato com outras esferas implica a uma passividade que distancia o educador das lutas por espaços formativos dialéticos. Ribeiro (2015, p. 80) retrata a complexidade que envolve a realidade nas práticas sociais e dos lugares de reencontro como agente/ator/autor (ARDOINO, 1998). No envolvimento com o programa encontro o agente passivo que segue a rotina mecanicista em sua prática; o ator que executa, mas permanece objeto; e o autor que é criador no seu processo formativo.

Encontro no supervisor PIBID Geografia o transitar pelos diversos lugares nessa relação em busca de autoria. Tendo em vista que o programa pode abrir muitas possibilidades, entretanto, existe uma necessidade de reconhecimento e estranhamento diante do que é instaurado. Tardif (2014, p. 230) diz a respeito da necessidade de ir além da visão tecnicista e da visão sociológica, pelo fato de que elas despojam os atores sociais de seus saberes e do poder que esses saberes possuem, limitando-os de um lado aos saberes dos peritos e do outro dos saberes dos especialistas das Ciências Sociais.

> [...] o professor não passa de um boneco ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das Ciências Sociais podem realmente conhecer.

O *fazer/ser* educador é instituído e orientado por forças "superiores", e essa ausência do educador no seu próprio fazer torna a natureza de suas ações, muitas vezes, vazia de significados e pertença. O autor chama a atenção para a importância da *subjetividade de autores em ação*, acrescento a isso o reconhecimento dos educadores como sujeitos do conhecimento e vertente de um rico campo de discussões que se abre com sua própria formação, indo além do instituído pelas elites educacionais.

4.3.5 O PIBID Geografia além do instituído

É sabido que entre as orientações dispostas nos editais que regulamentam o PIBID é dado ao professor da Rede Básica de Ensino - o Supervisor, a função de co-formador na

formação inicial, porém, enredado pelas perspectivas de uma epistemologia de uma prática multirreferencial, percebe-se que o supervisor transita em diversos terrenos formativos, e provocado por esses ambientes busca ir além do proposto. Sobre essa disposição a explorar esses novos espaços, o Supervisor 1 - ESCOLA alerta: "Se a gente perceber a coisa a sério, a profundidade do programa e entender as relações que acontecem através dele, percebemos que não fica só naquilo. Existe a questão de se entregar na coisa também". (SUPERVISOR 1 - ESCOLA).

Esse movimento de implicação fortalece a ideia de que o processo formativo acontece em direções diferentes, o sujeito é estimulado pelo ambiente, porém o desejo de estar no processo e fazer com que ele aconteça é movimento que ressignifica a formação.

> Eu vejo muito como crescimento e disposição à aprender. Porque estar ali com aqueles universitários, mesmo eles estando na posição de alunos, eles possuem uma vivência e muito a contribuir. Penso neles como uma panela em ebulição e nós supervisores precisamos acompanhar o ritmo, e não tem como dizer que não enriquece, a não ser que esteja ali somente por estar. Se o supervisor se dispuser, com um mínimo de abertura para o debate aprende muito. Vai além dessa coisa de só interligar, porque envolve o crescimento pessoal, de vida, de tudo. (SUPERVISOR 1).

O movimento de ebulição envolve e vai além, as ideias surgem, os múltiplos conhecimentos conversam, se ampliam e criam novos conhecimentos, entretanto, assim como o Supervisor 1, acredito que a forma como isso é incorporado ao sujeito da formação vai dizer como a experiência tocou e metamorfoseou o seu fazer.

O Supervisor 2, nos diz do tempo para a rever e buscar novas possibilidades: "O PIBID geografia amplia a possibilidade de corrigir o que não deu certo e na rotina do trabalho escolar, isso não vai acontecer pela falta de tempo de procurar jogos, sequência didática, reconstruir". (SUPERVISOR 2 - ESCOLA).

No campo do instituído é possível reconhecer na fala do Supervisor 2 - ESCOLA a regulamentação imposta pela rotina da escolar e suas limitações. Fato que o impulsiona a buscar dispositivos prontos e adaptá-los ao contexto escolar. O efetivo envolvimento no programa articula além de espaços de buscas, espaços de criação. Nesse sentido, fortalecendo a autoria, ideia tão cara à epistemologia. Autoria que rebusca novos olhares e perspectivas, indicados pela Supervisora 3 - ESCOLA quando nos diz das propostas creditadas em suas ações.

> Agradeço muito ao PIBID, na pessoa do Coordenador 2 - UERN, pelo incentivo a elaborar e executar atividades exequíveis, ele nos alertou que nós deveríamos fazer com o que tínhamos e aí começamos a ver que poderíamos

> fazer mesmo e fazer muito mais e era exequível, isso eu nunca esqueço. (SUPERVISORA 3 - ESCOLA).

A valorização profissional potencializa o novo olhar sobre o próprio fazer e articula novos e diversos movimentos na prática, que até então não eram acreditados pela docente. Essa maneira diferente de olhar o educador, não apenas como elo entre universidade e escola ou como espaço de investigação, mas como sujeito que forma e se forma simultaneamente.

O lugar de coformador é ampliado e ressignificado na prática pelo supervisor, que aprende sobre teoria, prática, reflete a respeito de seu fazer, reconhece necessidades próprias, dialoga com novas maneiras de aprender e ensinar, torna-se pesquisador para compreender o processo *vivido/sentido*, potencializa suas aulas com recursos diversos, reconhece seu aluno como sujeito de sua prática, não distanciando-se do ensino. A Geografia do supervisor mudou, seus pressupostos ganharam novos companheiros de reflexão e o relevo percorrido ganha cor, diversidade e notoriedade com uma maneira outra de ser educador.

4.3.6 OPIBID Geografia como experiência formativa sustentável

O PIBID é um programa assistido por políticas públicas nacionais, que visam a melhoria na educação e que, nos últimos anos, passou por diversos questionamentos a respeito da sua permanência, assim como alterações em suas diretrizes e cortes orçamentários. Diante da grande movimentação em prol de sua manutenção e viabilidade, assistimos grupos de alunos, supervisores, coordenadores travando lutas, tendo em vista a crença em sua eficácia diante do quadro de valorização docente.

Essa grande demanda evoca a necessidade de sua manutenção e, ao mesmo tempo, revela um certo temor pela sua substituição por programas que atendam outras perspectivas do sistema. Não desmerecendo o seu valor na formação inicial, nem tão pouco na remuneração das bolsas que o programa assiste, destaco aqui um outro viés para a sustentabilidade do programa – como a experiência vivida no PIBID Geografia se prolifera na prática do professor supervisor após o término da participação?

O programa conta com um grande número de professores supervisores participantes, mas o que mudou com a experiência? As práticas são as mesmas ou foram ressignificadas? É possível encontrar nas falas algumas divergências sobre os questionamentos, tendo em vista uma necessidade de estar atrelado ao programa para continuar em busca ou até de ver o programa como uma oportunidade de reciclagem.

> O programa se revela sustentável. Interessantes seria se há cada 5 anos pudéssemos participar, como se fosse uma reciclagem mesmo. Reconheci algumas limitações, como no caso da cartografia, que foi um dos meus dilemas. Ou seja, na formação inicial não existiu uma preocupação por parte da universidade em preparar os conteúdos, em melhorá-lo em uma sequência didática, era aquilo tudo puro, sem contexto, sem nexo. É um limitador na minha formação. (SUPERVISOR 3 - UERN).

A ideia de continuação é vista como possibilidade de sanar uma lacuna da formação inicial, o que é considerado por todos os supervisores entrevistados, o programa atendeu a demanda e acendeu a possibilidade de atender essa demanda, ainda que ela seja pauta das discussões dentro da própria faculdade que formou o educador.

> Quando eu comecei geografia dava a impressão que estava fazendo bacharelado, era muito conteúdo, muito informação, sem nenhum tipo de aplicabilidade em sala de aula. Na disciplina de geologia eu tive um susto – termos em inglês, e nós tínhamos que saber mesmo. Eu não via aproximação com sala de aula. Tanto que quando chega no estágio, um susto – o que eu tô fazendo aqui? A nossa formação é muito bacharelada. (SUPERVISOR 3 - ESCOLA).
> Nós somos bacharéis revestidos de professores.
> (SUPERVISOR 1 - ESCOLA).

Essa visão dos egressos do curso de Geografia potencializou discussões entre o coordenador do PIBID Geografia, os bolsistas universitários que encontraram também espaço para expor essa necessidade de aproximar os conteúdos do curso das vivências em sala de aula. Esse reconhecimento potencializa a abertura ao conhecimento professoral, visto por muitos, como intocável. A habilidade de compartilhar essa falta, reconhece no supervisor membro que ensina e aprende, momentos de aprendizagem mútua. Sobre isso:

> Aqui também um momento de aprendizagem, uma vez que pensar sobre ‘falhas’ ou “insucessos” nos possibilita entender os sinais da aprendizagem que chegam até o professor e muitas vezes são descartados. Porque tal atividade não foi assimilada? Que fatores posso levantar para repensar a prática? São de ordem conceituais, atitudinais ou procedimentais? Esse movimento de parar para refletir é extraordinário, e muitas vezes não é feito rotineiramente por inúmeros fatores que não cabe aqui se debruçar. (COORDENADOR 2 - UERN).

Esses sinais aqui rememorados extrapolam o tempo cronológico e estabelecem fortes relações com o devir, tendo em vista a transformação na maneira de ver e viver sua prática.

> Acredito que a mudança de perspectiva de um saber de repetição, enumeração e classificação para um saber de criação, significação e desenvolvimento de uma consciência espacial se insere no conjunto daqueles fatores que marcara essa experiencia de formação, que teve um lugar, um momento, um

> movimento e que tem uma potência para se prolongar. (COORDENADOR 2 - UERN).

Reafirmo a crença em experiências que realmente tocam e fazem ecoar um estatuto diferente no sujeito que nela mergulhou.

> Acredito que à medida que somos provocados a pensar diferente sobre o mundo que nos cerca, sobre as nossas certezas, à medida que confrontamos com as incertezas do saber fazer, saber ser, nos deslocamos de um lugar para outro, de um estágio para outro. Quando ocorre o envolvimento, descobertas, reflexões na ação docente seja ela inicial ou continuada dificilmente voltamos da mesma forma que chegamos. (COORDENADOR 2 - UERN).

A metamorfose incentivada pelos fatores extrínsecos, evoca momentos outros e se prolifera por meio dos fatores intrínsecos, surpreendendo pelo rastro de dúvida, busca e necessidade de continuação.

> Diante disso acredito que o PIBID, trouxe uma perspectiva de repensar a formação docente, antes somente delegada aos estágios supervisionados que tem em essência experiências aligeiradas e efêmeras dentro da formação. E que embora seja enfaticamente voltado para a formação inicial, nessa experiência tenhamos estimulado, provocado essa continuidade na formação dos supervisores, e que a continuidade dessa formação vai dar significação, do estímulo recebido por cada um somado a fatores de ordem profissional no ambiente escolar. (COORDENADOR 2 - UERN).

A significação dos estímulos recebidos se revela em diferentes situações no cotidiano dos professores supervisores. Encontro entre os participantes do PIBID Geografia, a busca por uma reflexão sobre sua prática, seja pelo ingresso em cursos de Mestrado ou pelo reconhecimento de novas práticas e dispositivos que possam auxiliar no movimento docente, tendo em vista a autoformação. Essa movimentação própria do período vivenciado e acompanhado até então, indica o potencial do PIBID como programa sustentável na ressignificação da prática docente dos professores da Rede Básica de Ensino.

REGISTROS (IN) CONCLUSIVOS

A pesquisa-formação teve a intenção de compreender como a experiência formativa de uma professora supervisora do PIBID Geografia contribuiu com os processos de reflexões sobre o pensar/fazer a docência. Para tal, mergulhei na experiência *vividasentida*, e no reencontro de dispositivos que, acionados, possibilitaram a percepção sobre a potência do PIBID na ressignificação do ensino-aprendizagem em Geografia.

A tessitura se revelou pela implicação, reflexão e ressignificação, tendo em vista o objetivo que versava sobre a análise da experiência do sujeito de ação e reflexão e da reconstrução de si na relação com a docência. Esse movimento oportunizado pela pluralidade de vozes e etnométodos, sobretudo pelas maneiras como os sujeitos sociais interpretam, compreendem e agem nos espaços formativos, percepções que elegem como autor, o sujeito que se forma ao formar.

A figura 34 sobre a experiência formativa no Pibid Geografia ilustra esse movimento dentro da pesquisa-formação e o desencadear das ideias a partir das redes de conhecimentos.

A sua releitura possibilita rememorar e, quem sabe, decifrar o enigma que me levou a ressignificar meu *fazerser* docente, conectando textos que, até então estavam arquivados e eram vistos como mera formalidade acadêmica, em múltiplas situações formativas.

A riqueza dos detalhes se prolifera ao som das vozes rememoradas, camufladas pela dureza da escrita e ligeireza de respostas, encontrando lugar nos movimentos exaltados por Alves (2001), quando evidencia a possibilidade de *beber de todas as fontes* e, nessa diversidade, ampliar perspectivas e reencontros.

Figura 34 -Experiência no PIBID Geografia

Em uma bricolagem epistemológica e metodológica, me situo na pesquisa-formação, através da ressignificação de múltiplos contextos vividos. A composição diversificada, autorizada pelos caminhos da pesquisadora *bricoleur,* descortinaa "necessidade da presença da voz instituinte dos atores sociais com os quais a pesquisa trabalha" (MACEDO, 2009, p. 121). Através da pluralidade e singularidades dos sujeitos envolvidos, assim como os dispositivos que constituem o fazer do supervisor no PIBID, destacam-se as unidades significativas na pesquisa (MACEDO, 2000), que fortalece a compreensão e se distancia das pesquisas que quantificam e categorizam, ampliando a reflexão e a criticidade.

Com inspiração na pesquisa-formação e na multirreferencialidade, as informações se reagruparam no processo de construção deste texto e surgiram as chamadas "[...] noções 'subsunçoras', denominadas categorias analíticas, que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações" (MACEDO, 2000, p. 198).

A implicação nos dilemas fortalece as questões que fomentaram a pesquisa, envolvidas pelas limitações, tensões, diferenças, regularidades e irregularidades, continuidade e descontinuidades, pluralidades e singularidades dos envolvidos no programa de fomento de iniciação à docência, percebendo muitas outras nuances nesse processo ao longo da pesquisa. Tal movimento se deu pela disponibilidade a novas referências de saberes.

Assim surgiu o conhecimento inacabado, as noções subsunçoras abertas à reflexão e questionamentos, momento em que, no dizer de Macedo (2000, p. 201), teoria e empiria engendram um diálogo que tende a vivificar, vitalizar o conhecimento. Por esse veio, destaco: **a formação como dispositivo de autoformação, a pesquisa-formação como acontecimento, o ato docente e o cotidiano escolar como possibilidade formativa.**

Na noção de*formação como dispositivo de autoformação* encontra-se, na itinerância formativa em ato, o lugar de dizer de si, de autorizar-se e ressignificar as experiências, através de um movimento não linear. Larrosa (2002, p. 21) nos fala da organização sobre tudo que se passa, para que na realidade, nada nos aconteça. É sobre esse desarrumar o arrumado e reconsiderar o viver que se encontra no PIBID Geografia a possibilidade de não somente passar pela experiência, mas, de, a partir dela, entoar diferentes significados na prática educativa. Pelo programa é possível reconhecer a formação não apenas em demandas institucionais, mas aferindo à supervisora no PIBID Geografia um novo estatuto do saber, que vai além das diretrizes do programa.

Em mobilidade própria, através de uma etnopesquisa crítica, que, no dizer de Macedo(2000, p. 196), vai além do processo, há uma produção visada que se objetiva num *corpus* de conhecimento a serviço de uma formação e de uma relevância social. Não se trata de

negar a potência de objetivos propostos por outras instâncias, mas sim de estabelecer relações de dentro do processo formativo. É mobilizar a experiência em dimensões além da pedagógica, criando redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 1992).

O momento *vividosentido* potencializa, pois, esse processo formativo, uma vez que toca o sujeito a partir da experiência e o conduz a outras experiências formativas, não meramente para quantificar, mas pela necessidade de reinventar-se na prática. Esse é um olhar profundo no processo que fez o sujeito em diferentes tempos, revelando, nas suas inquietações, a sua consciência política, profissional e cidadã, assim como o desejo formativo em devir.

Acredito que esse processo autoformativo só é possível a partir de experiências significativas e de uma formação de dentro da profissão docente, por meio de dispositivos que relacionam a historicidade, os contextos e as experiências *vividassentidas* pelos sujeitos.

Compreendo, então, a noção de *pesquisa-formação como acontecimento*, a partir da experiência como professora supervisora no PIBID Geografia, uma vez que proporcionou um olhar mais sensível sobre a experiência e potencializou indagações sobre o processo de formar enquanto se forma e da produção do conhecimento a partir do saber referenciado na experiência.

O acontecimento que é possibilitado pela presença, pelo sentido dado à pesquisa contraria a ciência moderna e nos instiga a uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair que nos leva ao encontro do imprevisto. Atrelado à experiência vivida, o acontecimento se corporifica nas expressões, conversas e seus sujeitos, como também no reconhecimento de si, na fala e no silêncio, no sentido e no momento da formação, que se faz de forma densa e (in)tensa como acontecimento. Esse movimento remete à autoformação, em uma dialética entre o formar-se consigo mesmo e formar-se com o outro e a formação através das reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa. (MACEDO, 2016).

A pesquisa-formação no PIBID como acontecimento destaca, então, a importância da implicação do sujeito que vive a experiência e reconhece as contribuições sociais que o processo possibilita, reforçando a necessidade de abordagens mais significativas na pesquisa em educação em seus múltiplos espaços e saberes.

A experiência que me tocou e acontece de maneira profunda se abre a outras possibilidades, tendo em vista *o ato docente e o cotidiano escolar como possibilidade formativa*. Vale ressaltar que vivenciar outras epistemologias e metodologias potencializa o ato docente, uma vez que diversifica o olhar sobre as maneiras de fazer e ser na docência.

Neste trabalho, por meio da experiência no PIBID Geografia, a prática docente recebe conotações, opiniões e significações diferentes, tendo em vista os múltiplos olhares que se

direcionam. A oportunidade de se ver passar na formação no PIBID recria ambiências formativas que potencializam a reflexão sobre a prática e o *fazerser* docente.

A releitura do ato docente ressignificado pelas redes de conhecimento remete a ricas possibilidades formativas, tendo em vista as aprendizagens que acontecem na relação entre os sujeitos do cotidiano escolar. Essa ação potencializa o reconhecimento de necessidades na comunidade escolar e a ideia de currículo que se produz na relação entre sujeitos da/na escola, em movimentos de autoria e alteração.

A importância aqui atribuída ao processo formativo encontra lugar nos sujeitos, lugares, políticas e contextos que permeiam nossa pesquisa, contribuindo sobremaneira para uma formação plural e, ao mesmo tempo, singular, tendo em vista a supervisora enquanto sujeito de ação e reflexão na reconstrução de si em relação com a docência. Esse lugar se destaca pela ressignificação a partir da releitura do espaço-tempo e dos sujeitos no processo.

Revisitar os espaços formativos e sujeitos nesse processo formativo contribuiu para a percepção sobre deslocamentos importantes e não percebidos ao longo tempo vivido, agora *vividosentido* pelos saberes e olhares que enredaram a pesquisa-formação. Profundamente tocada pela experiência de olhar e perceber-me na pesquisa-formação no PIBID Geografia, encontro no programa diretrizes que ressignificaram as reflexões *sobre/na* prática da supervisora que forma ao formar-se, haja vista as táticas e astúcias do professor. Entre elas, posso inferir possibilidades de:

- Repensar a prática em ato.
- Reconhecer as múltiplas referências sobre o trabalho docente e suas implicações na prática.
- Valorização docente.
- Reaproximação com a universidade.
- Participação em espaço de discussões e produções em grupos e individuais.
- Perceber-se dentro do processo formativo.
- Reconhecer a inventividade docente.
- Reconhecimento de uma formação continuada de dentro da profissão.
- Reflexão sobre a prática.
- Autoria.
- Criar atos de currículo.
- Autoformação e a ressignificação dos sentidos da formação.

Os dispositivos acionados me possibilitaram perceber a potência do PIBID na ressignificação do ensino-aprendizagem. Nos relatórios, a importância dos registros escritos dos momentos vividos em um espaço de quatro anos, assim como a percepção de uma escrita muito preocupada com o atendimento a demandas institucionais, diferenciando-se da escrita implicada e profunda nos diários formativos, que enredaram o caminhar para si na pesquisa-formação.

Outros dispositivos acionados na pesquisa foram: os momentos de planejamento semanais, as produções pedagógicas e projetos de intervenção. Revisitar os espaços em que esses dispositivos estiveram presentes, através da releitura, possibilitou compreender o lugar de criação coletiva no PIDIB Geografia, dispondo, assim, de momentos de estudo de temas específicos da geografia escolar, produção de oficinas pedagógicas e projetos de intervenção para as escolas parceiras. As conversas em grupo potencializaram a aproximação com a comunidade escolar e a inventividade no grupo, assim como os registros em redes sociais que compartilhados, publicizaram e documentaram ações.

Além dos etnotextos fixadores de experiências, encontram-se as narrativas dos sujeitos sobre o processo *vividosentido,* considerando suas diferenças. Nas falas dos participantes percebe-se a importância da experiência no PIBID, a relevância de políticas públicas de formação e a significação que cada um indica ao programa, direcionado à sustentabilidade de suas propostas mesmo após a saída do programa.

Pode-se dizer, então, que o PIBID é uma proposta extremamente potente, mas que carece do processo de autoformação, percebido através de leituras e olhares plurais e de um outro olhar sobre o processo formativo que não é pronto e acabado, mas se metamorfoseia em diferentes momentos, criando e recriando novas possibilidades. É válido ressaltar que o programa vem como potência, mas cabe ao sujeito, também, se perceber em processo de reflexão constante, de caminhar para si e de ressignificar o fazer.

Para terminar esse momento de escrita, que não significa o fim, vale dizer que o *sentidovivido* oportuniza uma outra perspectiva não formatada em padrões únicos, haja vista que no entrelaçar da linguagem da experiência não existe voz exclusiva, mas se acendem vozes múltiplas, compreensões diversas e, entre todos, o lugar de quem se faz autor de sua própria história, colecionando e ressignificando momentos, lugares e contextos no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: Acesso em: 02 de março 2014.

ALVES, Nilda. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos/organização e introdução**. Alexandra Garcia, Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001a.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, n. 17, p. 53-62, 2001b.

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p. 19-36, 2004.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer–pensando o cotidiano da escola**. Apresentação de Seminário e da Sequência Didática–GT Currículo. 21ª Reunião da ANPEd. Minas Gerais set, 1998.

ALVES, Rubem; DE SOUSA, Mauricio. **Pinóquio às avessas**. Verus, 2010.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar**, p. 50-72, 1998b.

ARDOINO, Jacques; DE ANDRADE CÓRDOVA, Rogerio. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano editora, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al*. **Autores-cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

BARBOSA, Joaquim G. **A formação em profundidade do educador pesquisador.** Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 73-87, 1998a.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al*. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

BARBOSA, Joaquim. Educação para formação de autores-cidadãos**.** In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998c.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo.** Brasília: Liber Livro, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra R. F. **Abordagem multirreferencial e formação autoral** (No Prelo), 2018. Disponível em; https://drive.google.com/file/d/1nsQoOisEwhW1FVhah4XHt5S8ApjDItEN/view?usp=sharing

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. A pesquisa Cultivada pelos Estudos, Pesquisas e ações formativas de Joaquim Gonçalves Barbosa, UFSCAR. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Pedagogia Universitária**: a escola de Paris 8 em ciências da educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

BORBA, Sérgio da Costa. **Complexidade e multirreferencialidade na educação e na formação docente**. Alagoas, EDUFAL, 2013.

BRUNO, Fernanda. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. I Seminário Nacional: Currículo em movimento–Perspectivas Atuais. **Anais [...]** Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia:** caminhos e encantos. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petropólis: Vozes, 1995.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Leya, 2012.

D'ÁVILA, Carina Nascimento. **Geração tombamento e seus olhares:** uma pesquisa-formação com fotografia digital na cibercultura. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10654>. Acesso em: 5 jul. 2018.

DEMO, Pedro. Saber pensar. **Revista da ABENO**, [S.l], p. 75-79, 2001.

DE SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.55. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **São Paulo: FCC/SEP**, v. 41, p. 3-120, 2014.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Os rastros digitais e a memória dos jovens nas redes sociais**. 2014. Tese (Doutorado UNIRIO) Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

HESS, Remi. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação & Linguagem**. Ano 7 . Nº 9 . 26-44, jan-jun. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO. Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN**;** São Paulo: Paulus, 2010.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber da experiência. (trad. João Wanderley Geraldi), **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei**. Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília: Líber livro **e**ditora, 2.ed., 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoíno em perspectiva e a problemática da formação**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. SciELO-EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pedagogia Universitária**: a escola de Paris 8 em ciências da educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: A formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 733-750, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes Re-conhecido. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2007.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. **Espaços e imagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 27-39, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. **Para navegar no século XXI**, v. 2, p. 19-42, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Leitura e Produção do Conhecimento e a potencialidade heurística das narrativas educativas. **NUNES, Célia Maria Fernandes; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Narrativas de Professores em Formação: O significado de ser pedagogo. 1ed – e-Book. Jundiaí-SP: Paco Editoral,** 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, Antonio (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. Imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2009.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 11. Vitória, Espírito Santo, jan-jun. 2012, a.9, v.18, n.35, p.11-22.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN**:**EDUFRN;São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21**. Palestra do professor português e reitor honorário da Universidade de Lisboa. 31 de maio de 2017. Organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo - SindprofNH. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=1392s. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019, às 15:55hs.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação**. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, p. 49-64, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, São Paulo, 1996.

PINEAU, Gaston. "A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN**:**EDUFRN**;** São Paulo: Paulus, 2010.

RIBEIRO, M. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo.** 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped – UERJ, 2015.

RIBEIRO, M.; AMORIM, G.; NASCIMENTO, H. (Org.). **Docência e formação: perspectivas plurais em educação.** Curitiba: CRV, 2017.

ROLDÃO, Maria Do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, São Paulo, 2005.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santos Tirso: Whitebooks, 2014.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropólis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TORRES, M.; MOUTA, Catarina; MENESES, A. Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, p. 1-14, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papelivros, 1998.