105418/RA2019.1528.0008

"QUERO TE CONTAR O QUE APRENDI...": NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGENS DA/NA/SOBRE A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

"I WANT TO TELL YOU WHAT I'VE LEARNED…": TRAINING AND LEARNING NARRATIVES OF/IN/ABOUT THE TEACHING IN GEOGRAPHY

"J'AIMERAIS VOUS RACONTER CE QUE J'AI APPRIS...": RÉCITS DE LA FORMATION ET DE L'APPRENTISSAGE SUR L'ENSEIGNEMENT EN GÉOGRAPHIE

Jussara Fraga Portugal
Professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB /Campus XI – Serrinha). Mestra e doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Pós-doutora em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo/UEL).
E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

Resumo:
Neste artigo, intenciono partilhar reflexões decorrentes da análise interpretativa-compreensiva de narrativas de formação de quinze professores, graduandos em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus* XI), referentes às aprendizagens da/na e sobre a docência em geografia, em três municípios localizados no denominado Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia. Trata-se de um recorte da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar", cuja questão norteadora foi: como os professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência a partir de situações experienciadas no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico"? As narrativas escritas, grafadas nos memoriais e nos diários de formação, e as orais, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas, revelaram episódios nas trajetórias de vida-escolarização-formação e evidenciaram as contribuições das situações formativas experienciadas no devir das ações do subprojeto e suas implicações no tornar-se professor.

Palavras-chave: narrativas, formação de professores de geografia, *PIBID*, aprendizagem da/na/sobre a docência, Território de Identidade do Sisal/Bahia.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

In this article, I intend to share reflections resulting from the interpretative analysis-understanding of (auto)biographical narratives and formation of fifteen teachers, undergraduates in Geography at the Bahia State University (UNEB/*Campus* XI), referent to the learning of/in and about teaching in geography, in three municipalities located in the so-called Sisal Identity Territory, in the semi-arid of Bahia state (Brazil). This is the research clipping of the "Learning trajectories teaching in geography: to narrate, to form and to start", which guiding question was: how geography teachers in initial training, introduction to teaching scholars, conceive the learnings of/in/about teaching from situations experienced in the context of teacher training and school geography subproject: from practices and spatialknowledge to the construction geographic knowledge? The written narratives, spelled in memorials and training journals and the oral, collected by conducting narratives interviews revealed striking episodes in the trajectories of life-education-training and pointed the contributions of formative situations experienced in the making of this subproject actions and their implications on becoming a teacher.

Keywords: narratives, training of geography teachers, PIBID program, learning of/in/about teaching, Sisal Identity Territory (Bahia/Brazil).

Résumé

Dans cet article, je voudrais partager les réflexions issues de l'analyse d'interprétation et compréhension des récits autobiographiques de quinze professeurs, en cours de formation en Géographie à l›Université d›Etat de Bahia (UNEB/Campus XI), faisant référence à l'apprentissage de l'étudiant et à l'enseignement en géographie, dans trois municipalités situées sur le dit Territoire d'Identité de Sisal, région semi-aride de l'état de Bahia (Brésil). Il s'agit d'un extrait de la recherche "Trajectoires de l'apprentissage de l'enseignement en g*éographie*: raconter, former et initier", dont la question directrice était: comment les professeurs de géographie en formation initiale, boursiers d›initiation à l›enseignement, conçoivent l›apprentissage de l›enseignement à partir de situations vécues au cours du sous-projet "Formation des enseignants et g*éographie scolaire: des pratiques et connaissances spatiales à la construction de la connaissance géographique*"? Les récits écrits, dans les mémoriaux et dans les journaux de formation, ainsi que les récits oraux, rassemblés au cours d'entretiens narratifs, ont révélé des épisodes marqués dans les trajectoires de formation à la vie scolaire et mis en évidence les contributions des situations formatrices vécues dans le devenir des actions dudit sous-projet et ses implications pour devenir enseignant.

Mots-clés: récits, formation de professeurs de géographie, PIBID programme, apprendre de/sur/à propos de l'enseignement, Territoire d'Identité de Sisal (Bahia/Brésil).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O texto, seu contexto e intencionalidades: narrativa inicial

O presente artigo intenciona apresentar um recorte da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar",[1] realizada no âmbito do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-UEL). A partir da análise e interpretação das narrativas de 15 professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, busco compreender como tais professores concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência e quais sentidos atribuem à formação e ao ensino de geografia (experiências da docência) decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013), foi vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),[2] da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido entre os anos de 2014-2018, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB),[3] *Campus* XI, em Serrinha, cidade polo do Território de Identidade do Sisal,[4] no semiárido baiano. Este subprojeto ocorreu no contexto do curso de Licenciatura em Geografia e dos espaços educativos, abrangendo seis escolas.

[1] Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Edital Nº 3/2017-PPGeo/UEL, sob a supervisão da Profa Dra Eloiza Cristiane Torres.

[2] Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Capes. Este programa tem como principais objetivos: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

[3] A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição de ensino superior que desempenha, historicamente, um significativo papel na formação de professores. Criada em 1º de junho de 1983, e reconhecida pelo Ministério da Educação, em 31 de junho de 1995, como uma organização multicampi, a UNEB é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado da Bahia, e está presente geograficamente em 18 dos 27 Territórios de Identidade do território baiano. Atualmente, conta com 24 campi e 29 departamentos localizados em sedes de 24 municípios baianos, incluindo a cidade de Salvador, capital do estado, que abriga a sede da Administração Central dessa instituição.

[4] O espaço do Território do Sisal Baiano é composto de 20 municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candeal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Em 2009, mediante a aprovação do projeto *A docência partilhada: Universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*,[5] a partir do Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, a UNEB foi inscrita no PIBID/CAPES. O referido projeto institucional definiu como objetivo principal promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas, a fim de que pudessem compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões, contemplando 11 subprojetos em nove *campi*,[6] 210 bolsistas de iniciação à docência e 23 coordenadores de área, cujas práticas foram desenvolvidas em 19 escolas públicas. Em 2012, este quantitativo foi ampliado para 39 subprojetos, distribuídos em 18 *campi*.

Por intermédio do Edital CAPES 061/2013, a UNEB aprovou o projeto institucional "Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente", que contemplou 49 subprojetos,[7] elaborados por professores de diversos cursos de licenciatura de 19 *campi*. Neste processo seletivo, foi aprovado o subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013), cuja proposta de formação elegeu como principal objetivo possibilitar a articulação e a aproximação entre a universidade (espaço de formação docente) e o sistema público de ensino (escolas), *lócus* da atuação profissional do professor.

Essa proposta foi concebida a partir de cinco metas: 1) elevar a qualidade da formação inicial do professor de geografia; 2) promover uma formação docente pautada pelo desenvolvimento de práticas de ensino de geografia, na escola básica, que possam oportunizar o processo construtivo do ser professor, a partir do uso didático-pedagógico de diversas linguagens; 3) articular a universidade à escola básica, fomentando ações de ensino, pesquisa e extensão; 4) promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino (Fundamental II e Médio), com o propósito de vivenciar práticas de iniciação à docência, orientadas pelo princípio da práxis e no exercício de compreensão do espaço geográfico como totalidade; e 5) conhecer a escola, seus cotidianos e o universo da profissão docente, com a intenção de possibilitar aos

[5] A principal ação desse projeto foi a inserção do licenciando no cotidiano das escolas para: 1) desenvolver atividades individuais e partilhadas com os professores da educação básica; 2) vivenciar práticas educativas formais em sala de aula; 3) participar de atividades escolares relacionadas à docência; 4) propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e às demandas da escola; 5) desenvolver projetos e questionamentos educacionais de forma articulada com a ação da escola; e 6) desenvolver habilidades e competências profissionais por meio de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da escola básica.

[6] Campus I (Salvador), Campus II (Alagoinhas), Campus IV (Jacobina), Campus X (Teixeira de Freitas), Campus XIII (Itaberaba), Campus XIV (Conceição do Coité), Campus XVI (Irecê), Campus XXI (Ipiaú) e Campus XXII (Euclides da Cunha).

[7] Esses subprojetos abrangeram 1.563 bolsistas de iniciação à docência, 234 bolsistas de supervisão, 108 coordenadores de área, 100 escolas (municipais e estaduais) e quatro coordenadoras de gestão.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

licenciandos vivências formativas com vistas a garantir a aprendizagem da/na docência, ou seja, aprender a ser professor.

As ações que compuseram a proposição formativa do subprojeto foram: 1) Parcerias Universidade-Escola Básica; 2) Mapeamento da Realidade Escolar; 3) Espaços de Diálogos e Práticas; 4) Planejamento do Trabalho Pedagógico; 5) Atelier Geográfico Temático; 6) Tateio Experimental; 7) PIBID Itinerante; e 8) Atividades de Campo, que foram realizadas em seis escolas (três rurais e três urbanas) de ensino fundamental e médio, de três municípios localizados no Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia (Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité), envolvendo 57 bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 bolsistas de iniciação à docência, nove bolsistas de supervisão e três bolsistas-professores da universidade, responsáveis pela coordenação.

O caminhar da pesquisa: outra narrativa

O percurso metodológico desta pesquisa teve como abordagem uma investigação-formação de natureza qualitativa, ancorada no método (auto)biográfico, com ênfase nas histórias de vida. Esta investigação foi realizada a partir do uso de três dispositivos metodológicos: a) o memorial de formação (PASSEGGI, 2008a, 2008b; PASSEGGI, BARBOSA, 2008; PRADO, SOLIGO, 2007; SEVERINO, 2001; SOUZA, 2006); b) o diário de formação (HESS, 2006; ZABALZA, 2004; SOUZA, CORDEIRO, 2007), ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, e c) as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012), que possibilitaram o processo de triangulação das fontes (FLICK, 2009) decorrente do tratamento e da análise das narrativas. Com isto, teve-se em vista realizar a análise interpretativa-compreensiva (RICŒUR, 1976), considerando as proposições da pesquisa biográfica analítica (SCHÜTZE, 2010) e os princípios da perspectiva de análise compreensiva (BERTAUX, 2010).

A escolha pelo memorial como uma das fontes de recolha de dados nesta investigação-formação se justifica pelo entendimento de que ele é um "[...] registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas" (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 55). Neste processo de escrita singular, entrecruzando-se as vivências das trajetórias de escolarização àquelas experienciadas no devir da formação profissional, o personagem-autor é levado a refletir sobre as histórias narradas, imprimindo-se um modo singular de interpretar os principais fatos vividos nessas itinerâncias e, ao mesmo tempo, possibilita ao escritor uma tomada de consciência de si e de suas experiências.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O memorial como dispositivo metodológico e procedimento de acompanhamento nas trajetórias de formação docente é concebido como "um texto de caráter científico onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva" (CARRILHO et al., 1997, p. 3) com ênfase nas histórias de vida. Ao evocar as memórias, o sujeito, ao narrar, faz "[...] traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. [...] São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam" (DELGADO, 2006, p. 44). Falam de vivências, experiências, acontecimentos e reflexões e se traduzem numa narrativa de vida e de formação profissional.

Nesta investigação-formação, ao escrever sobre si, o autor narra histórias sobre os itinerários de vida, de formação e de aprendizagem da docência nas escolas. Neste contexto, o dispositivo da escrita de si, como artefato pedagógico e, ao mesmo tempo, como fonte de pesquisa autobiográfica, possibilita a apreensão das histórias narradas sobre os percursos de formação, os processos de aprendizagem e de conhecimentos e as situações experienciadas no cotidiano escolar.

O diário de formação como dispositivo formativo/reflexivo e, também, avaliativo foi um recurso de acompanhamento das intervenções pedagógicas realizadas no devir das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" nas escolas parceiras. Para compor as escritas narrativas nos diários, os professores em formação inicial foram orientados a documentar as impressões sobre a vivência em sala de aula e a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os seus cinco objetivos norteadores, a saber: 1) registrar as situações experienciadas durante o planejamento, a realização e a avaliação das práticas desenvolvidas decorrentes das proposições didático-pedagógicas das ações do subprojeto; 2) narrar as experiências vividas no processo de iniciação na docência, considerando os percursos de formação e as dimensões do cotidiano escolar; 3) analisar as aprendizagens experienciais da/na/sobre a docência; 4) refletir sobre os processos de formação para o exercício da docência, entrecruzando as memórias dos tempos de escola e as situações experienciadas no contexto da formação docente; e 5) apreender os saberes construídos e os sentidos atribuídos às experiências no percurso de "tornar-se professor".

Para Souza e Cordeiro (2007, p. 46), o registro em diário possibilita o "redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação, quer pessoal, quer profissional." Desse modo, a escrita reflexiva nos diários de formação, conforme

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

defendem esses autores, "possibilita analisar a prática pedagógica, visto que instaura um rememorar sobre o cotidiano em sala de aula, aprimorando aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente" (SOUZA, CORDEIRO, 2007, p. 47).

Segundo Zabalza (2004), a utilização do diário oportuniza ao professor narrar as situações vivenciadas no/sobre o saber-fazer profissional ao registrar suas ações e reflexões, atribuindo sentido e significados às próprias experiências, à formação e à identidade profissional, ao refletir sobre as vivências narradas no cotidiano escolar e no momento de experienciar, na prática, situações de aprendizagem da docência.

Os registros descritivos e analíticos das atividades planejadas e realizadas no conjunto das ações do subprojeto do PIBID (Espaços de Diálogos e Práticas, Planejamento do Trabalho Pedagógico e Atelier Geográfico Temático) nas escolas e as reflexões nos/dos/sobre os processos vividos são situações que retratam a prática docente permeada por significados e sentidos do que seja aprender e ensinar temas e conteúdos da geografia escolar. Ao escrever sobre o vivido no diário de formação, os bolsistas – ou seja, os professores de geografia em formação inicial – narram, explicam, interpretam e refletem sobre os acontecimentos e as experiências.

As narrativas que compõem as histórias presentes nos diários e nos memoriais de formação contemplaram os registros reflexivos sobre as situações experienciadas no âmbito da universidade, nos momentos formativos dos Espaços de Diálogos e Práticas, do Planejamento do Trabalho Pedagógico e, sobretudo, em sala de aula, no exercício da docência, nas escolas parceiras do subprojeto.

A prática de escritas narrativas (autobiográficas) sobre as experiências e memórias da/na/sobre a formação está intrinsecamente articulada com os objetivos desta pesquisa, a saber: 1) compreender como os professores de geografia, em formação inicial, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir da análise e interpretação das narrativas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto do PIBID intitulado "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", em desenvolvimento na UNEB/*Campus* XI; 2) identificar os elementos que emergem nas narrativas de si sobre os cursos de formação; 3) conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização/formação acadêmica dos professores, colaboradores da pesquisa; 4) analisar as memórias dos tempos da escola e da formação docente e as implicações na constituição da identidade profissional; 5) mapear as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores em formação para ensinar os conceitos e temas geográficos nas escolas situadas

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

em contextos rurais, decorrentes das ações do subprojeto do PIBID; 6) apreender, a partir das narrativas, os modos como os professores de geografia em formação inicial lidam com as situações de sala de aula, no exercício da docência, nas escolas rurais, e, 7) analisar como os professores compreendem as aprendizagens da/na/sobre a docência no processo inicial de sua constituição profissional.

Quanto à inserção da entrevista narrativa no conjunto das estratégias metodológicas, esta foi uma escolha mediante a necessidade de se apreender, a partir das narrativas orais, os sentidos atribuídos às experiências da/na/sobre as aprendizagens da docência, intencionando triangular com as narrativas grafadas nos memoriais e nos diários de formação. Desse modo, as narrativas recolhidas nessa investigação-formação "[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar [...] sobre si" (SOUZA, 2014, p. 43).

Conforme sinaliza Weller (2009, p. 5), a intencionalidade da criação da entrevista narrativa foi "[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia". Desse modo, a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa é "uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 95), e se distingue das demais técnicas ao assumir como principal objetivo a intenção de fazer emergir o contador de histórias no narrador que narra a história de um acontecimento que vivenciou, com o mínimo de intervenção do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do narrador. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 92), "[...] o enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de uma narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa".

O registro das entrevistas narrativas individuais foi feito por meio de gravações em áudio, com a utilização do recurso de gravador de voz digital. Esta técnica, no âmbito desta pesquisa, proporcionou conhecer diversos acontecimentos das histórias de vida dos professores não narrados nos memoriais, além de outras histórias sobre questões vinculadas à sua formação na UNEB/*Campus* XI, as situações experienciadas e as aprendizagens no cotidiano do espaço da sala de aula, nas escolas parceiras do PIBID. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), "através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social". Ainda segundo os referidos autores, "contar histórias implica duas dimensões: a

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um 'enredo'" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 92).

Para ratificar essa opção metodológica, descrevo, no quadro a seguir, as fases da entrevista narrativa que foram consideradas na ocasião da sua realização, de acordo com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2012):

Quadro 1 - Entrevista narrativa: fases e regras (procedimentos)

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.[8]
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar pelos sinais de finalização.
3. Fase da pergunta	Somente "Que aconteceu, então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por que?". Ir de perguntas exmanentes para imanentes.9
4. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: *Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 97).*

Considerando as fases da realização da entrevista, o entrevistador, na primeira etapa do processo, desempenha a função de ouvinte atento com poder de sedução para convidar o colaborador (narrador) a contar a sua história que retrata questões vinculadas ao objeto da pesquisa, sempre o encorajando a definir a sua narrativa com começo, meio e fim.

A intervenção do entrevistador, com questionamentos, só poderá acontecer após o encerramento da sessão da entrevista, questionando, indagando, enfim, realizando perguntas denominadas imanentes, cujo objetivo é completar as lacunas que o entrevistador identificar nas histórias contadas pelo narrador-colaborador.

[8] "Refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 97).

[9] Referem-se aos "temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 97).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Após a transcrição das narrativas, realizei a leitura e a análise dos conteúdos das entrevistas, tendo em vista a apropriação das histórias e a interpretação dos dados, explorando o que Flick (2009, p. 167) observou como sendo os "detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da história" contada por cada professor e, assim, entrecruzando-a com as narrativas recolhidas nos memoriais e nos diários de formação, por meio da triangulação dos dados.

A intenção ao realizar a triangulação das fontes foi a de apreender, analisar e interpretar as narrativas, intencionando compreender as singularidades das experiências desveladas nas histórias narradas pelos professores de geografia sobre as suas trajetórias de vida pessoal e formativa e, sobretudo, as aprendizagens durante a formação inicial docente.

Para Flick (2009, p. 32), a triangulação das fontes é compreendida como modo singular de análise de dados que "[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância". Assim, o processo de triangulação ou bricolagem das fontes como estratégia metodológica para a realização da análise e interpretação das narrativas possibilitou apreender as singularidades, as particularidades e as especificidades das histórias narradas pelos professores de geografia em formação inicial sobre as situações experienciadas nas trajetórias de vida, nos percursos de escolarização e nos itinerários de formação profissional, e como tudo isto reverbera no ser-saber-fazer dos professores.

A triangulação das fontes (memorial, diário de formação e entrevista narrativa) contemplou as narrativas de formação, que foram elaboradas considerando seis eixos temáticos[10] ancorados em três dimensões interpretativa-compreensivas (Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar, Diversas Linguagens e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a Docência), e são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas (Formação e Identidade Docente; Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens e Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer), conforme as descrições a seguir.

A dimensão temática Formação e Identidade Docente comporta as narrativas sobre as vivências formativas experienciadas na universidade, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/*Campus* XI, e as ressonâncias nas práticas didático-pedagógicas que compõem as ações do subprojeto do PIBID, sobretudo, na construção da identidade profissional docente.

[10] 1) As Trajetórias de Formação Acadêmico-Profissional; 2) Práticas de Ensino e Geografia Escolar; 3) Educação Geográfica e as Diversas Linguagens: potencialidades didático-pedagógicas no ensinar e aprender geografia; 4) Aprendizagens Geográficas e Didático-Pedagógicas na Escola; 5) Experiências Pedagógicas no Âmbito do PIBID: as aprendizagens na/da/sobre a docência e; 6) Experiências de Formação – tornar-se professor de geografia: dilemas, desafios e possibilidades.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A dimensão temática Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens abarca as concepções de geografia escolar a partir da apropriação das bases teórico-metodológicas da geografia, as práticas propositivas nas escolas, por meio das orientações didático-pedagógicas, e as aprendizagens da/na/sobre a docência. São escritas narrativas sobre os modos como os professores em formação inicial, vinculados ao referido subprojeto, mobilizam conhecimentos disciplinares da geografia e os saberes didático-pedagógicos e metodológicos para propor, planejar, realizar e avaliar práticas de ensino na escola, ancoradas nas diversas linguagens, como dispositivos/artefatos para ensinar e aprender conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos.

E a dimensão temática Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer compreende as narrativas sobre as aprendizagens decorrentes das situações experienciadas nas ações do subprojeto, atribuindo sentidos e significados ao vivido, possibilitando a reflexão acerca das contribuições da formação acadêmica, com ênfase nas proposições formativas do subprojeto, entrecruzando às situações experienciadas na escola, no planejamento, realização e avaliação das práticas didático-pedagógicas propostas no subprojeto do PIBID, na condição de professor em formação.

A dimensão interpretativa-compreensiva Tornar-se Professor de Geografia corresponde às memórias das trajetórias de escolarização vividas, na sua grande maioria, em escolas situadas em contextos rurais; a escolha da profissão, os itinerários/trajetórias de formação acadêmico-profissional e os modos como cada um dos participantes foi se constituindo professor de geografia nestes percursos, que comportam as situações formativas experienciadas no contexto do subprojeto do PIBID.

A dimensão Geografia Escolar, Diversas Linguagens e Prática de Ensino compreende as memórias da escola e dos professores de geografia e suas práticas, as experiências/aprendizagens da geografia nos itinerários formativos, as vivências decorrentes do uso didático-pedagógico das diversas linguagens como dispositivos para ensinar e aprender conceitos e temas da geografia no âmbito das ações do subprojeto do PIBID.

Já a terceira dimensão, denominada Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a Docência, abarca questões sobre a profissão docente, com ênfase na condição singular de ser professor de geografia, cartografando o fazer pedagógico, identificando as estratégias metodológicas utilizadas para ensinar os conteúdos da geografia escolar. Neste contexto, esta dimensão contempla também os modos como os professores narram as suas histórias sobre as aprendizagens da docência e as situações experienciadas durante as práticas decorrentes das ações do subprojeto do PIBID, que possibilitaram a iniciação na/da docência no decurso

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

da formação. Contudo, vale ressaltar que esta dimensão também comporta as trajetórias de escolarização e de formação acadêmico-profissional mediante a compreensão de que, no exercício da profissão – sobretudo, na fase inicial da carreira –, a tendência natural de todo professor iniciante é buscar, na memória, as lembranças dos professores da escola e da universidade que fazem parte das suas histórias e que são suas referências no exercício da profissão. Assim, ao realizar o trabalho docente, os modos de ensinar (como), as estratégias metodológicas (dispositivos didático-pedagógicos) selecionadas e utilizadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores são reproduzidos no cotidiano da sala de aula, desenhando a cartografia do fazer pedagógico nas escolas parceiras.

A triangulação das fontes narrativas, entrecruzando as dimensões temáticas e as interpretativa-compreensivas, possibilitou a composição de um repertório de narrativas denominado "Mosaico de Histórias". Ao entrelaçar as narrativas orais e escritas dos professores, neste processo de triangulação, foi possível compreender os modos como os professores de geografia em formação inicial conceberam e atribuíram sentidos e significados às aprendizagens da/na/sobre a docência, no contexto das situações experienciadas decorrentes das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico".

Convém destacar, ainda, que a leitura, a análise e a interpretação das narrativas foram realizadas considerando os princípios da hermenêutica (RICŒUR, 1976) e a proposição da perspectiva interpretativa-compreensiva de Souza (2006), que contempla três tempos de análise – o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido –[11] que mobilizaram o processo de interpretação e análise das narrativas e possibilitaram desvendar as experiências decorrentes das práticas de formação centradas nas trajetórias de vida do sujeito que narra as suas histórias.

Assim, a partir dessas intencionalidades, decorre a questão mobilizadora: como os professores de geografia em formação inicial (bolsistas de iniciação à docência do PIBID) concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir das situações experienciadas no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", desenvolvido na

[11] Para Souza (2006a), essa interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação, tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, sendo esta organizada a partir do Tempo I: pré-análise/leitura cruzada, que intenciona traçar o perfil biográfico dos colaboradores mediante a leitura cruzada entre o perfil biográfico e as análises subsequentes da pesquisa; do Tempo II: leitura temática, resultante da leitura cruzada que apresenta como desdobramento desta ação a definição das unidades de análise descritivas, evidenciando as unidades temáticas. Já o Tempo III comporta a leitura interpretativa-compreensiva do corpus, que perpassa constantemente pelos demais tempos a partir de uma leitura e uma releitura das subjetividades e intersubjetividades dos colaboradores.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

UNEB/*Campus* XI e em seis escolas[12] de educação básica em três munícipios (Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia) do Território de Identidade do Sisal?

As narrativas grafadas nos diários e nos memoriais de formação forneceram os já mencionados por Flick (2009, p. 167) "detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da(s) história(s)" contadas por cada professor, que comportaram os registros descritivos, analíticos e reflexivos sobre as situações experienciadas no âmbito da universidade, nos momentos formativos das ações denominadas Encontros de Diálogos e Práticas[13] e Planejamento do Trabalho Pedagógico,[14] e, sobretudo, as narrativas sobre as vivências no cotidiano das escolas parceiras do subprojeto decorrentes das ações Atelier Geográfico Temático[15] e Tateio Experimental.[16] Estas narrativas de formação são concebidas como dispositivos metodológicos e fontes de investigação-formação e compõem o que Suárez (2010, 2015, 2016 e 2017) nomeia de "documentación narrativa de experiencias pedagógicas". Para este pesquisador,

[12] A referida pesquisa contemplou as narrativas de 15 estudantes, bolsistas de iniciação à docência, cujas situações formativas foram experienciadas em três escolas rurais: Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva Amorosa (Conceição do Coité); Escola Municipal Jonice Silva Lima Subaé (Serrinha) e a Escola Municipal Ana Oliveira Socavão (Teofilândia), sob a supervisão, respectivamente, das professoras Maristela Rocha Lima, Maria Madalena Mota de Araújo e Adineide Oliveira dos Anjos.

[13] Momentos de formação realizados no âmbito da universidade, quando os bolsistas (de supervisão, iniciação à docência e coordenadores de área) planejavam, elaboravam, relatavam e avaliavam as práticas desenvolvidas no ensino de geografia nas escolas parceiras, a partir da experimentação da docência na escola. Neste contexto, a universidade e a escola são concebidas como espaços-tempos de formação, nos quais são realizados estudos, planejamento e produção de materiais, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em diversas linguagens, concebidas como dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino dos conteúdos curriculares da geografia nas escolas parceiras.

[14] O Planejamento do Trabalho Pedagógico configurou-se em momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos, no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas parceiras e contribuir com a formação didático-pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores. Esta ação está diretamente articulada às ações Espaços de Diálogos e Práticas e Atelier Geográfico Temático.

[15] A ação denominada Atelier Geográfico Temático, na proposta do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", do PIBID/GEOGRAFIA/UNEB Campus XI, foi compreendida como um espaço formativo que possibilitasse aos bolsistas de iniciação à docência e de supervisão, bem como aos professores de geografia das escolas parceiras, a reflexão sobre o ensino de conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos, no âmbito da geografia escolar, por meio da proposição de práticas de ensino a partir do planejamento de sequências didáticas, tendo em vista a realização de ações pedagógicas atreladas às diversas linguagens (música, literatura, charge, desenho, cartografia, gráficos, cinema, histórias em quadrinhos, tiras, pintura, escultura e tecnologias digitais, entre outras) como estratégias metodológicas e artefatos didáticos na abordagem dos conteúdos do currículo escolar (conceitos e temas, fenômenos e fatos geográficos), numa dimensão de problematização, de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade e de contextualização, favorecendo a formação do professor de geografia para o exercício da docência.

[16] Na ação intitulada Tateio Experimental, são oportunizados momentos em que os professores de geografia em formação inicial e continuada são apoiados em procedimentos metodológicos e instrumentos pedagógicos (como a "hora da conversa", os "círculos de leitura" e os "relatos de experiências") para superar dicotomias, potencializar problematizações, reflexões e indagações sobre os conhecimentos adquiridos entre os espaços da universidade e das escolas parceiras, principalmente articulando, a partir das ações do subprojeto, os saberes específicos da ciência geográfica e os saberes pedagógicos aprendidos na universidade ao saber-fazer na escola.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> Al narrar prácticas escolares que los tuvieron como uno de su protagonistas nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás también nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran es el papel de la escuela, descripciones de las estrategias de trabajo más relevantes que vienen ensayando, la justificación pedagógica de los criterios de intervención curricular y docente que utilizan (SUÁREZ, 2017, p. 195).

Estas narrativas de formação concebidas como fontes de investigação-formação possibilitaram a análise interpretativa-compreensiva das histórias narradas ao permitir conhecer os modos como os professores em formação inicial compreendem a docência, a partir da sua percepção sobre a escola como território do trabalho/profissão do professor e o lugar de aprendizagem da/na/sobre a docência, delineando a identidade profissional do professor por meio da apreensão das dimensões ser-saber-fazer docente, uma vez que

> Con sus relatos e historias de la propia vida en las escuelas los docentes estarían tornando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico y muchas veces tácito que construyen en su carrera profesional. Por eso, si pudiéramos registrar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer buena parte de las comprensiones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza y la escuela, sus recorridos profesionales y experiencias laborales, las palabras e historias que cuentan para darle sentido e interpretar sus mundos, sus inquietudes, sus deseos y sus logros (SUÁREZ, 2017, p. 196).

Ainda segundo Suárez, esse procedimento de trabalho pedagógico (a "documentação narrativa de experiências escolares") possibilita ao professor "refletir sobre a própria experiência narrada e aprender com ela". Entretanto, este autor também adverte que "[...] esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiência, no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos" (SUÁREZ, 2016, p. 483), reafirmando as potencialidades das narrativas como dispositivos para documentar e problematizar a experiência vivida.

Os professores de geografia e suas histórias: narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência

A partir do desejo explícito de socializar as aprendizagens da/na/sobre a docência, os protagonistas deste estudo, ou seja, os narradores das histórias que lhe dão sentido, nos convocam a pensar sobre os sentidos e os significados atribuídos à formação docente e sobre as aprendizagens decorrentes deste processo. Por meio da análise e interpretação das narrativas sobre os percursos de formação, busquei conhecer as trajetórias de escolarização, as aprendizagens, as vivências e as situações experienciadas pelos professores, e como tais experiências reverberaram na sua atuação e construção identitária docente, entrecruzando-as com as narrativas sobre suas histórias de vida.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

As histórias narradas comportam muitas memórias da escola, do ensino, de seus professores e, sobretudo, das aprendizagens da/na/sobre a docência e sobre as experiências no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia e no devir das práticas decorrentes das proposições das ações do subprojeto do PIBID.

No começo da escrita narrativa intitulada "A vida e suas andanças geográficas", a bolsista de iniciação à docência e professora em formação inicial Manuela Evangelista mobiliza as suas memórias e narra sobre o começo da sua trajetória de formação na universidade, conforme excerto a seguir:

> *Ao escrever estas linhas, relembro os primeiros passos da minha trajetória no PIBID. Uma menina de 18 anos chegava à universidade, muito tímida, meio deslocada, sem saber quais caminhos percorrer e, diante de tantas contradições, já no segundo semestre da graduação, é selecionada para ser bolsista no programa. Com as novas experiências, fui sendo confrontada com os meus medos de mudanças e minha insegurança de sair da zona de conforto. E por que esboçar esta situação? Por que narrar sobre o vivido? Porque isto também é formação. É impossível falar de aprendizagens sem falar daquilo que o percurso no PIBID fez-me compreender nas dimensões pessoais* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

Nessa narrativa, a bolsista Manuela Evangelista da Silva destaca uma atividade que compôs a ação denominada Atelier Geográfico Temático. Na proposta do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", esta ação *é um desdobramento* de três outras ações (Espaços de Diálogos e Práticas, Planejamento do Trabalho Pedagógico e Tateio experimental). Cada Atelier Geográfico Temático tinha como princípio a seleção e a abordagem de um tema/conteúdo relacionado ao currículo da geografia escolar, cujo enfoque acontecia mediante a utilização de uma linguagem específica selecionada (cinema, literatura, música, cartografia, desenho, charges, fotografias etc.), possibilitando aos bolsistas de iniciação à docência experimentarem as dimensões do ser-saber-fazer docente em sala de aula, sob a coordenação dos professores supervisores.

Para Manuela Evangelista, esta ação potencializou o exercício da docência, por meio da proposição de atividades ancoradas no uso das diversas linguagens, a saber:

> *Enquanto espaço de formação, é primordial destacar a importância do Atelier Geográfico Temático, cujas ações constituíram o planejamento das práticas a serem desenvolvidas na escola parceira. O primeiro destes, intitulado "A linguagem cinematográfica na sala de aula: dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da geografia escolar", foi um dos mais desafiadores, talvez por ter sido a experiência inicial referente ao acesso à sala de aula para lecionar geografia. No entanto, estar acompanhada por uma supervisora, que auxiliava nos planejamentos e no desenvolvimento das práticas, foi me dando segurança.*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> *Eram muitos receios. Qual película fílmica escolher? Como analisar a abordagem dos conteúdos a partir da idade/série dos alunos? Quais atividades seriam utilizadas para conduzir a análise do filme? Atualmente, percebo que estas inquietações na minha prática docente são muito mais oriundas de uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e de quais artefatos utilizar para mediá-la do que, propriamente dita, uma insegurança em lidar com os reveses de uma sala de aula. Portanto, fui apropriando-me, com maior autonomia, do ambiente escolar e (re)configurando minha identidade docente, bem como construindo minha personalidade através das novas experiências vividas* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

Embora reconheça a dificuldade enfrentada com a elaboração da primeira proposta de trabalho, a professora em formação Manuela Evangelista também ressalta a sua relevância neste movimento de iniciação, sinalizando as aprendizagens experienciais e os caminhos percorridos no decorrer da formação.

> *Com as experiências no Atelier Geográfico Temático I, adquiri mais autonomia na construção dos planejamentos dos ateliês subsequentes. Este transcurso me possibilitou propor e realizar práticas pedagógicas, tendo uma maior preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, considerando os respectivos anos de escolarização. Além do mais, pude construir uma maior autonomia para lidar com as situações que emergem na dinâmica da sala de aula e as intercorrências no devir das ações didáticas* [...] (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

E, ao narrar sobre as situações experienciadas na escola parceira, a referida bolsista de iniciação à docência faz uma reflexão sobre a sua trajetória de formação, sinalizando as fragilidades apresentadas nos seus percursos formativos na universidade, sobretudo no que concerne à aprendizagem dos saberes cartográficos. Vejamos:

> *Meu percurso formativo no âmbito acadêmico deixou muitas lacunas quanto às aprendizagens cartográficas, e, ao deparar-me com a proposição de construir oficinas (geo)cartográficas para professores de geografia e outras áreas do conhecimento, fez vir à tona a menina insegura e cheia de medos que outrora começava sua trajetória. Os medos eram resultado da ausência de conhecimentos importantes e primordiais, como, por exemplo, as noções de orientação no espaço, ou seja, os saberes cartográficos. Como formar se não estou formada? Como ensinar a leitura de mapas se não domino tal habilidade? Foi este, então, o desafio... O atelier me possibilitou esta formação cartográfica suprimida da minha trajetória acadêmica. E confesso que não aprendi somente no campo teórico, mas, principalmente, nas práticas planejadas e realizadas no contexto das oficinas* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2015).

Neste excerto de sua narrativa, Manuela Evangelista faz referência às atividades que compuseram a proposição do II Atelier Geográfico Temático (A linguagem cartográfica na geografia escolar: saberes, conceitos e temas), que contemplou o planejamento e a realização de intervenções didáticas com a cartografia, considerada a mais importante

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

linguagem na geografia escolar, uma vez que, por meio desta, muitos conceitos, temáticas e temas da geografia podem ser discutidos, representados, espacializados e abordados em mapas, gráficos, quadros, tabelas, infográficos e croquis, entre outros recursos.

Sobre essa situação formativa experienciada, a bolsista Alana Barros, em duas ocasiões distintas, também narrou:

> *O planejamento das atividades inseridas na proposta do II Atelier Geográfico Temático foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à alfabetização cartográfica, tendo em vista a aprendizagem da leitura, interpretação e compreensão de mapas* (Alana Barros – Memorial de Formação, 2015).

> *Com o II Atelier Geográfico Temático, tivemos a oportunidade de trabalhar com a linguagem cartográfica nas práticas desenvolvidas na escola parceira. A princípio, me senti um pouco limitada quanto à linguagem escolhida para nortear o nosso trabalho, pois as minhas experiências com a cartografia, até então, não tinham sido muito proveitosas ao longo da trajetória no ensino fundamental e médio. Algumas lacunas ainda se tornavam latentes na academia, que, a priori, apresentou uma cartografia diferenciada daquela que tive a oportunidade de conhecer na minha trajetória escolar. Na universidade, as muitas dificuldades foram repercutindo, mas também consegui apreender algumas coisas, porém, o que não ficou muito claro era como aquela cartografia trabalhada nos componentes do currículo (cartografia sistemática e cartografia temática) na universidade seria aplicada no ensino, na educação básica. Portanto, um ganho significativo e muito importante, durante a execução das ações do II Atelier, foi compreender um pouco mais sobre a importância das aprendizagens dos recursos cartográficos e a sua operacionalização no ensino, na prática em sala de aula. No PIBID, eu aprendi a cartografia escolar, eu aprendi a aprender temas da geografia através dos mapas* (Alana Barros – Memorial de Formação, 2018).

Ao evocar as memórias dos tempos de escola (no passado) e entrecruzá-las com as memórias dos tempos da formação docente (no presente), as bolsistas Manuela Evangelista e Alana Barros anunciaram importantes questões nas suas narrativas, a saber: a relevância do processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem dos saberes cartográficos na apreensão e espacialização de fatos, fenômenos e processos geográficos por meio da leitura, da interpretação e da compreensão de mapas. A ausência destes conhecimentos nas trajetórias de escolarização e nas itinerâncias de formação docente também foi uma situação que emergiu de suas narrativas.

Ao relatarem que apreenderam a cartografia escolar a partir das vivências formativas no âmbito das atividades da ação Atelier Geográfico Temático, Manuela Evangelista e Alana Barros sinalizaram, em suas narrativas, a importância de estratégias metodológicas

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

no processo de ensino-aprendizagem de geografia ancoradas no uso da linguagem da cartografia e de seus dispositivos (globo, mapas, plantas, croquis, imagens de satélite e maquetes, entre outros). Desse modo, as aprendizagens de leitura, interpretação e análise de mapas devem ser garantidas nos percursos formativos na educação básica.

Ainda segundo as narrativas dessas duas bolsistas, essas aprendizagens não foram experienciadas nas suas trajetórias de escolarização, cuja falta reverberou na sua trajetória de formação profissional, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/*Campus* XI. Contudo, as situações vivenciadas no contexto das ações do subprojeto do PIBID possibilitaram a aprendizagem de tais saberes e a realização de práticas cuja centralidade estava ancorada na proposição da educação cartográfica (PASSINI, 1994), uma vez que, conforme defendem Almeida e Passini (1994, p. 15), "[...] preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto à de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos".

Como já ressaltado, a ação Atelier Geográfico Temático, na proposta do referido subprojeto, foi um desdobramento de três outras ações que potencializaram a inserção dos bolsistas no espaço escolar, sobretudo no processo de iniciação à docência. Neste contexto, as práticas decorrentes das atividades desenvolvidas no âmbito da ação Espaços de Diálogos e Práticas foram destacadas, nas narrativas do bolsista de iniciação à docência José Marcos Ribeiro, em seu diário de formação, no começo do seu processo de formação, conforme se observa nos fragmentos a seguir:

> *Os Espaços de Diálogos e Práticas consistem em encontros de quatro horas, ocorridos semanalmente na universidade, e que têm como principal objetivo a discussão de textos, planejamentos das ações e das atividades a serem desenvolvidas nas escolas parceiras do subprojeto. Além de constituir-se como um espaço de orientação, socialização das atividades e diálogo permanente com a coordenadora e a professora supervisora, esse é um momento no qual nós, bolsistas de iniciação à docência, temos a oportunidade de refletir sobre nossas práticas e sobre quais estratégias faremos uso para promover as abordagens de conteúdos da ciência geográfica quando estivermos no exercício da profissão, realizando as práticas de ensino na ação nomeada de Atelier de Educação Geográfica* (José Marcos Ribeiro – Diário de Formação, 2015).

> *Os Espaços de Diálogos e Práticas têm contribuído muito para o meu crescimento pessoal e profissional, visto que, através do planejamento das atividades didáticas, bem como da inserção das diversas linguagens no ensino de geografia e de artefatos tecnológicos como instrumentos que potencializam o processo de ensino/aprendizagem, vem construindo para o meu saber/fazer pedagógico. Diante disso, tenho notado o quão importante é o planejamento do professor antes da execução de suas atividades e o quanto que a troca de saberes e experiências contribuem para a construção de novas práticas* (José Marcos Ribeiro – Diário de Formação, 2015).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

As reflexões tecidas pelo bolsista José Marcos evidenciam a relevância e as contribuições dos Espaços de Diálogo e Práticas, que se constituíram em momentos de formação inicial e continuada para os professores envolvidos no programa. Segundo este narrador, experienciar momentos formativos que comportam a prática de planejamento, seleção de estratégias metodológicas e avaliação do fazer pedagógico, no processo da formação inicial para a docência, potencializa o processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao fazer docente.

Em outros excertos narrativos sobre as práticas experienciadas, os bolsistas Carine Santos e Santos e Tailson Oliveira fazem referência ao PIBID, que é concebido como um divisor de águas no processo de formação docente:

> *O PIBID foi um divisor de águas em minha formação. Representou muito em minha vida acadêmica, reforçou a minha escolha profissional pela licenciatura e, ao possibilitar vivenciar a dinâmica escolar antes mesmo do estágio, foi algo muito significativo. E me ajudou a desenvolver a postura que deveria adotar em sala de aula, o modo de falar, como me portar, lidar com os alunos e as situações diversas, e pensar em práticas a serem aplicadas. Tudo isso antes do estágio curricular me ajudou bastante.* [...] *Esse subprojeto serviu para potencializar a minha formação* enquanto profissional *e o caminho da docência que seguirei. Antes do estágio,* já estava escrevendo e pesquisando sobre *o ensino de geografia e apresentando os resultados nos congressos* [...] (Carine Santos e Santos – entrevista narrativa, 2018).

> *Considero o PIBID como um divisor de águas no meu processo formativo. A adesão ao programa possibilitou vivenciar o ambiente escolar, experienciar práticas e metodologias inovadoras de ensino, assim como subsidiou, de forma significativa, aprendizagens sobre e no processo de ensino-aprendizagem. Quando adentrei ao programa,* não imaginava as inúmeras prerrogativas que poderia proporcionar à *minha formação. Com o desenvolvimento dos projetos e ações no ambiente escolar, pude perceber, de fato, a importância da geografia no cotidiano dos alunos, repercutindo diretamente na percepção de um necessário ensino de conteúdos e temas da geografia de forma contextualizada.* [...] *Tudo que foi apreendido, construído e ensinado, durante as vivências no PIBID, proporcionou um panorama vasto de possibilidades para ensinar e aprender. A minha identidade docente foi construída e aprimorada graças ao programa, assim como a percepção da responsabilidade docente para com os alunos, com a comunidade e com a sociedade* (Tailson Oliveira Silva – entrevista narrativa, 2018).

Ao narrar sobre a importância das experiências formativas no âmbito do subprojeto do PIBID, Carine Santos e Santos destaca que as vivências foram relevantes para certificar a sua escolha profissional e sinaliza que a sua inserção no cotidiano da escola, por meio do subprojeto, antes dos estágios curriculares supervisionados, foi fundamental para desenvolver uma postura (gestual e verbal) de professora, além de oportunizar conviver com "os alunos e as situações diversas e pensar em práticas a serem aplicadas." Já Tailson

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Oliveira argumenta que a sua inserção como bolsista, neste programa, entre outras vantagens, potencializou a sua formação para o exercício da docência, ao possibilitá-lo vivenciar a dinâmica do espaço escolar, agora na condição de professor, ao "experienciar práticas e metodologias inovadoras de ensino", e também ressalta "a importância da geografia no cotidiano dos alunos", sinalizando a relevância de se promover "o ensino de conteúdos e temas da geografia de forma contextualizada".

E, nesta mesma direção, a bolsista Dilmara Menezes narra sobre a experiência formativa no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" e evidencia as aprendizagens que foram garantidas neste contexto de formação. Ao relatar tais vivências, Dilmara faz referências às experiências nas suas trajetórias de escolarização, entrecruzando com aquelas experienciadas no devir da formação inicial, na UNEB, como se observa em sua narrativa:

> *Quando tive o primeiro contato com a sala de aula através do programa, e que pude desenvolver atividades de ensino, eu me encantei. Ser bolsista PIBID abriu meus horizontes, eu pude perceber que a geografia escolar ia muito mais além do que eu havia estudado ao longo de minha formação básica, e poder mostrar para os estudantes do Ensino Fundamental II que havia novas possibilidades a partir do olhar geográfico, eu me fiz professora. Foi o momento em que eu realmente dei fim às minhas dúvidas e incertezas. Ensinar geografia vai muito além do que controlar 30 adolescentes em uma turma, era mostrar para essas pessoas que eles podiam muito mais, é mostrar que tudo ao nosso redor tem um pouco desse campo de estudo tão rico e instigante que é a geografia* (Dilmara Menezes – Memorial de Formação, 2018).

As questões narradas por Dilma Menezes reafirmam a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da formação para a docência e as suas implicações na construção da identidade docente. Além de destacar as contribuições formativas por meio das situações vivenciadas, em outra narrativa, essa bolsista afirma que a bolsa concedida pelo PIBID foi um instrumento que possibilitou a sua permanência na universidade:

> *O PIBID, para além da formação acadêmica, possibilitou a minha permanência no curso e instigou a minha consciência política de que ter acesso às políticas de permanência na universidade era um direito meu. E a partir dessa experiência, ao fim do programa, eu me candidatei na seleção de bolsas de monitoria de ensino para custeio das minhas despesas acadêmicas e também para estar no ambiente da sala de aula, afinal, compreendo que as monitorias de ensino vão para além da formação acadêmica e se apresentam como um entre lugar de formação docente* (Dilmara Menezes – Memorial de Formação, 2018).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A partir de 2016, no governo de Michel Temer, iniciaram-se não somente os cortes aos recursos financeiros do programa, mas também a cogitação de sua extinção. Muitas lutas foram travadas em favor da permanência do PIBID, desde os movimentos nas ruas, nas escolas e nas universidades e, por meio de estratégias na internet, o movimento de ciberativismo que ficou conhecido como #ficapibid.[17] Nesse percurso de reivindicações, negociações, perdas e ganhos, o programa foi mantido e reestruturado com a redução do quantitativo de bolsas (de iniciação, de supervisão e coordenação de área e institucional).

No contexto atual, estamos vivenciando mudanças impostas na esfera nacional e que sinalizam significativa diminuição de recursos nos investimentos na educação. Assim, o PIBID e outros programas que potencializam a oferta de bolsas que garantem a formação (inicial e continuada) de milhares de estudantes nas universidades estão sofrendo relevantes cortes de verbas que têm implicado nos percursos de formação de graduandos, mestrandos e doutorandos.

Ao narrar sobre as aprendizagens da/na e sobre a docência no âmbito das situações formativas experienciadas no devir das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", objeto-referência da escrita deste artigo, decorrente da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar", a bolsista Dilma Menezes coloca em cena duas questões muito importantes: a garantia da permanência na universidade por conta do recebimento da bolsa (no valor de R$400,00) e a formação/consciência política, que emergem da sua narrativa.

Por fim, torna-se pertinente destacar que as singularidades e subjetividades que emergem das narrativas sobre as experiências construídas nos percursos de vida, formação e autoformação evidenciam a compreensão sobre as aprendizagens nas trajetórias de formação, entrecruzando-as com as experiências das trajetórias de escolarização.

Iniciação e aprendizagem da/na/sobre a docência: algumas narrativas em conclusão

Os dispositivos utilizados para a compreensão do processo formativo e das aprendizagens da/na/sobre a docência foram as narrativas autobiográficas inscritas nos memoriais, diários de formação e entrevistas narrativas de professores de geografia em

[17] O movimento #ficapibid é uma iniciativa do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), em que muitas ações foram desenvolvidas, desde passeatas, audiências públicas, coletas de assinaturas e postagens com notícias e estratégias em defesa da permanência deste programa, por intermédio das redes sociais Instagram, Whatsapp, Twitter, blogs e Facebook.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

formação inicial no Departamento de Educação da UNEB/*Campus* XI, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. Estes graduandos participaram, na condição de bolsistas de iniciação à docência, no subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", no PIBID, no período de 2014-2018.

Neste contexto, três dimensões interpretativa-compreensivas (Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a docência), que são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas Formação e Identidade Docente, Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens e Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer nortearam este estudo, a partir da seguinte questão: como os professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais a partir de situações experienciadas no âmbito do referido subprojeto?

As práticas com as diversas linguagens no âmbito da ação Atelier Geográfico Temático são concebidas, pelos bolsistas de iniciação à docência, como momentos de experimentação de atividades de ensino, que se revelam como práticas de iniciação ao trabalho pedagógico, e que reverberaram nos estágios curriculares supervisionados. Ademais, torna-se pertinente destacar também as representações sobre a docência e a profissão, a seleção de dispositivos pedagógicos, o uso didático-pedagógico de diferentes estratégias metodológicas e a apreensão da cultura escolar, desta feita, sob o olhar do professor em formação.

A aproximação da universidade com a escola pública de educação básica, mediante as ações do subprojeto do PIBID, entre outras possibilidades de intervenção pedagógica, tem permitido, para muitos graduandos dos cursos de licenciatura, a formação como iniciação na docência, cujas experiências reverberaram nas vivências decorrentes dos estágios curriculares supervisionados, conforme narrativas apresentadas sobre as aprendizagens de competências, habilidades e de conhecimentos didático-pedagógicos.

As aprendizagens da/na/sobre a docência nas itinerâncias de formação reveladas nas narrativas autobiográficas – escritas e orais – desvendam os significados e sentidos atribuídos às experiências formativas nas vivências no cotidiano escolar, por meio das práticas de iniciação à docência. As narrativas potencializam a reflexão sobre as dimensões que compõem a pessoa do professor: *ser* (identidade profissional), *saber* (os saberes – pedagógicos e específicos da geografia – necessários para o exercício da profissão) e *fazer* (os diferentes modos de praticar a profissão, sobretudo, no que concerne à articulação teórico-prática na abordagem dos conteúdos) no cotidiano da escola, centradas em questões

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

pedagógicas, nos conhecimentos específicos da profissão com implicações no processo de construção da profissionalidade docente.

Nas narrativas escritas e orais, fontes desta pesquisa, os professores evocaram memórias dos tempos de escola, revelaram acontecimentos, interpretaram histórias, traduziram experiências, retrataram situações, tensões e desafios vividos na formação e no processo de iniciação à docência (PORTUGAL, 2013), decorrentes das práticas pedagógicas que sinalizaram o saber-fazer na escola, no decorrer das ações do subprojeto do PIBID.

E, para finalizar a narrativa deste artigo sobre as aprendizagens experienciais de professores de geografia, disponibilizo outro excerto da narrativa da bolsista Manuela Evangelista, na última escrita memorialística, no término das ações do subprojeto.

> *Creio que, com as considerações feitas até então, posso reiterar a ideia de que fui me tornando dona de mim mesma. Sabendo quais passos trilhar, quais caminhos percorrer, como escrever um artigo acadêmico, quais eventos escolher* [...]. *Agora, ouso considerar outra palavra já citada nestes escritos para detalhar este percurso: autonomia. O PIBID e, de modo muito particular, as experiências resultantes das propostas dos ateliês, foram primordiais na minha formação enquanto professora de geografia. Estar na sala de aula, em situações que* não se limitavam ao Estágio Supervisionado, *se configurou enquanto um diferencial na constituição da minha identidade docente. Portanto, compreendo que "é* caminhando que se faz o caminho*", e esta caminhada principiou o início de um processo que vai além do espaço acadêmico, pois o PIBID foi auxiliando na minha formação enquanto pessoa e me permitindo (re)pensar passos desta longa trajetória* (Manuela Evangelista – Memorial de Formação, 2018).

E assim, com a certeza de que "cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado" (DOMINICÉ, 2010, p. 213), ouso afirmar que todos nós temos histórias para contar, com múltiplos enredos e cenários, e que, ao narrá-las, "nós fizemos história, pra ficar na memória e nos acompanhar".[18] E os narradores, os coautores desta pesquisa, protagonistas das histórias narradas, ao compartilharem as suas memórias e histórias de vida-formação, possibilitaram não apenas a tessitura do enredo deste artigo, mas, principalmente, a escrita de parte da história atual da educação no Brasil, e, especificamente, no Sertão do Sisal, entrelaçando as lembranças sobre as trajetórias de escolarização e dos processos de formação vinculados às potencialidades formativas e formadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

[18] Trecho da música "Depois", de Marisa Monte.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. ALMEIDA, R. D. de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 5 ed., São Paulo: Contexto, 1994.
2. BATISTA, M. D. M. B.; OLIVEIRA, S. de; PORTUGAL, J. F. **Formação docente e geografia escolar:** das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Edital CAPES 061/2013*. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* XI, Serrinha/BA, 2013, 23 p. Digitalizado.
3. BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2 ed., São Paulo: Paulus, 2010, 167 p.
4. CARRILHO, M. F. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação.** Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997. Mimeo.
5. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. Acesso em: 22 out. 2016.
6. DOMINICÉ, P. **O que a vida lhes ensinou.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 189-222.
7. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.
8. HESS, R. **Momento do diário e diário de momentos.** In: SOUZA, E. C. de; BARRETO, M. H. M. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 89-103.
9. JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução de Pedrinho Guareschi. 10 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.
10. PASSEGGI, M. da C. **Memoriais auto-bio-gráficos:** a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a, p. 27-42.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

11. _____. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008b, p. 103-131.

12. _____.; BARBOSA, M. N. **Memórias, memoriais:** o que há de memorável? In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 15-24.

13. PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático.** Belo Horizonte: Lê, 1994.

14. PORTUGAL, J. F. **"Quem é da roça é formiga!".** Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013, 352f. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141653.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

15. PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação:** quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações.* Campinas/SP: Alínea, 2007, p. 45-59.

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

17. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

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

19. _____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB, 2006.

20. _____.; CORDEIRO, V. M. R. *Por entre escritas, diários e registros de formação.* In: *Revista de Educação.* CEAP, v. 2, p. 44-49, 2007.

21. SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

22. SUÁREZ, D. H. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas:** indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. (orgs.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-204.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

23. _____. **Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación.** In: SOUZA, E. C. de. (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação.* Salvador: EDUFBA, 2015, p. 63-85.

24. _____. **Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiência.** In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480-497, set./dez. 2016.

25. _____. **Relatar la experiencia docente.** La documentación narrativa del mundo escolar. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.

26. WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa:** a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPEd, 2009, p. 1-16.

27. ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Submissão: 08/2019
Aceite: 09/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X