

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) COMO FUNDANTE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

***EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA
(PIBID) COMO FUNDAMENTO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA***

***INSTITUTIONAL PROGRAM OF SCHOLARSHIP AND INITIATION TO TEACHING
(PIBID) AS THE FOUNDATION IN THE PEDAGOGICAL PRAXIS***

Raimunda Aurea Dias de SOUSA¹
Francielma de Souza GOMES²

RESUMO: A articulação teoria e prática ocorre no momento em que o futuro professor dispõe tanto de um contato com a realidade das escolas como de embasamentos teóricos que possibilitem reflexões que resultarão em atitudes críticas frente a essa realidade, ou seja, refletir sobre as ações de seu cotidiano permite a sua reelaboração e compreensão por meio de uma situação concreta. Assim, objetiva analisar o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência - PIBID como fundante na articulação entre teoria e prática para que nas licenciaturas, especialmente em geografia, não sejam separadas e distantes da realidade, mas práxis pedagógicas na formação de professores. Com toda a contradição das políticas e reformas para educação no Brasil, o PIBID, ao ser inserido nas licenciaturas, contribuía na articulação entre universidade e escola na transformação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Formação. Docência. Universidade. Escola.

RESUMEN: *La articulación entre la teoría y la práctica se produce cuando el futuro profesor tiene tanto un contacto con la realidad de la escuela como fundamentos teóricos que posibilitan reflexiones que darán lugar a actitudes críticas ante esta realidad, es decir, la reflexión sobre las acciones de su vida cotidiana permite su reelaboración y comprensión a través de una situación concreta. Así, se pretende analizar el Programa Institucional de Becas e Iniciación a la Docencia - PIBID como fundamental en la articulación entre la teoría y la práctica para que los cursos de pregrado, especialmente en geografía, no estén separados y alejados de la realidad, sino de la praxis pedagógica en la formación docente. Con toda la contradicción de las políticas y reformas para la educación en Brasil, el PIBID, al insertarse en los cursos de pregrado, contribuyó a la articulación entre la universidad y la escuela en la transformación de los sujetos.*

PALABRAS CLAVE: Geografía. Formación. Docencia. Universidad. Escuela.

¹ Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE – Brasil. Docente Associada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP) e ao Colegiado de Geografia. Doutorado em Geografia (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-4500>. E-mail: aurea.souza@upe.br

² Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE – Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2526-9917>. E-mail: FRANS90@hotmail.com

ABSTRACT: *The articulation between theory and practice occurs at the moment when the future teacher disposes as much the contact with reality as theoretical basis that enables reflexions which will result in critical attitudes to that reality, that means, to reflect about your daily actions allows your re-elaboration and comprehension through a concret situation. Thus, it aims to analyse the Institutional Program of Scholarship and Initiation to Teaching (PIBID) as the foundation of the articulation between theory and practice so that undergraduate degrees, especially in geography, do not get separated and distant from reality, but a pedagogical praxis in the formation of teachers. With all the contradiction of the policies and reforms to Brazil's education, PIBID, when inserted to the licentiate degrees, contributed to the articulation between university and school in the transformation of subjects.*

KEYWORDS: *Geography. Education. Teaching. University. School.*

Introdução

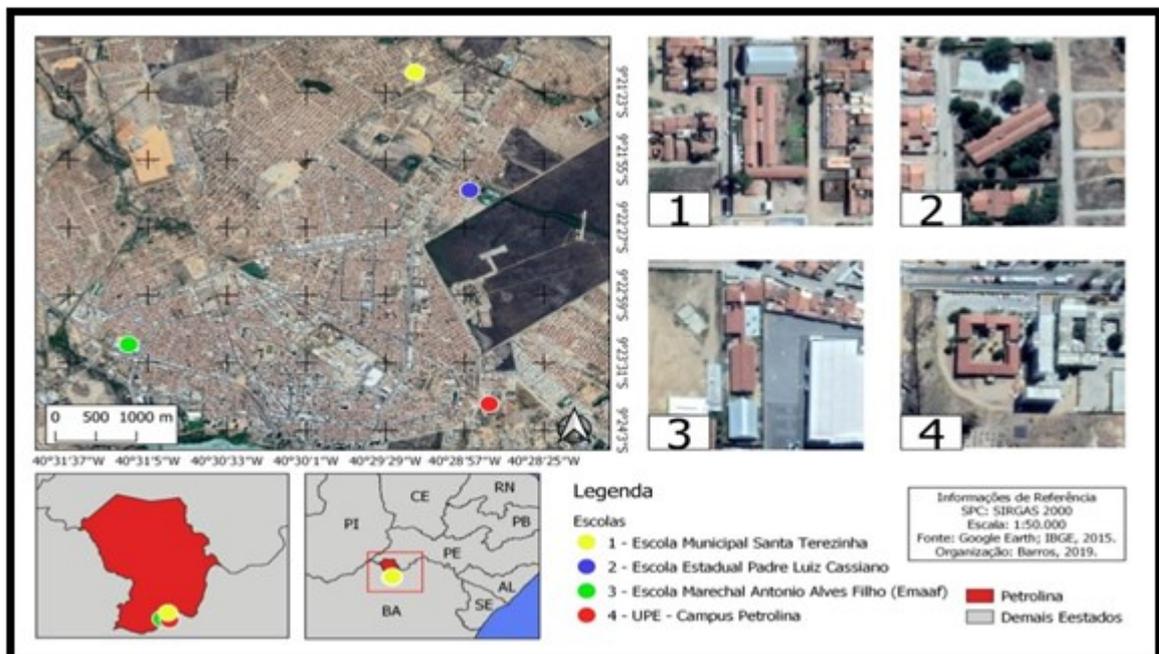
A formação inicial e continuada dos professores é um dos elementos fundamentais para a Educação, que necessita de investimentos que devem ser mantidos conforme menciona o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Compromisso reforçado no Plano Nacional de Educação (PNE)³ de 2014, que tem a meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No cumprimento do art. 62 da LDB e da Meta 15 do PNE, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, implantado pela Portaria Normativa nº 38 em 2007, inicialmente com atuação em áreas com déficit de profissionais e, posteriormente, ampliada e consolidada como Política Nacional de Formação de Professores, tendo como pontos principais: a valorização do magistério, a elevação na qualidade da formação inicial de professores, articulando teoria e prática, a inserção do licenciando desde o início da formação no contexto da Educação Básica, para que a construção de práticas pedagógicas sejam voltadas para a realidade dos sujeitos que constituem as escolas, cujo intuito seja, continuamente, a aproximação da Educação Básica e Educação Superior.

3 O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Seguindo essa perspectiva, tem-se procurado compreender, nesse estudo, as contribuições do PIBID na formação de professores oriundos da Universidade de Pernambuco – *Campus* Petrolina, no curso de Geografia, bem como nas relações estabelecidas com a Educação Básica por meio das escolas parceiras⁴, indicadas na figura 01.

Figura 1 – Área de estudo da pesquisa em Petrolina-PE



Fonte: Barros (2019)

A escolha pela UPE *Campus* Petrolina e o curso de Geografia devem-se ao fato da Instituição, historicamente, ter formado professores para toda a região, cujo trabalho repercute por toda a sociedade. “O conhecimento começa com a experiência, tem nela seu ponto de partida” (NETTO, 2011, p. 3).

Desse modo, a presente pesquisa foi norteadada pelo seguinte problema: 1. Por que o PIBID foi inserido na Política de Formação de Professores para melhoria dos cursos de Formação de Professores, quando o mesmo não atende a todos os licenciandos? Com base na problemática, traçou-se como objetivo: analisar o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID como fundante na articulação entre teoria e prática, para que nas licenciaturas, especialmente em geografia, não sejam separadas e distantes da realidade, mas

4 A inserção das escolas no PIBID ocorre mediante manifestação de interesse pelo(a) Secretário(a) de Educação em participar seguindo as normas do edital na habilitação das escolas que poderão abrigar os projetos de iniciação à docência que serão desenvolvidos em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas.

práxis pedagógica na formação de professores. Para a viabilização da investigação, tem-se procurado trilhar os seguintes eixos de operacionalização:

a) **Organização de uma pesquisa bibliográfica** tendo como critério de escolha autores tais como: Cavalcante (2014), Callai (2003), Gatti (2010), Kaercher (2004; 2014), Lessa (2012) e Mészáros (2008), dentre outros.

b) **Análise de documentos como:** editais e regimento disponibilizados pela CAPES no período de 2007 a 2018, para compreender as mudanças ocorridas entre o PIBID anterior e o atual; relatórios de gestão da CAPES que mostram os impactos do programa entre 2009 e 2014; projetos do PIBID Geografia da UPE de 2014 e 2018, para identificar características particulares das ações do programa na Instituição.

c) **A pesquisa de campo**, realizada conforme o Parecer Consubstanciado de nº. 3.003.825 do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, baseou-se na análise qualitativa/quantitativa por meio da:

I) aplicação do questionário com sujeitos da práxis pedagógica: coordenador de área do PIBID (01), bolsistas do PIBID 2014-2017 egressos do Curso de Geografia da UPE/Petrolina-PE (20); bolsistas licenciandos do PIBID 2018-2020 (20); coordenador de área (01); supervisores (02); alunos/alunas das escolas de Educação Básica – Escola Municipal Santa Terezinha (40) no acompanhamento das atividades do Programa nos meses de junho e julho de 2019.

II) A coleta de dados estatísticos foi uma etapa de extrema importância na consecução da pesquisa. Para tal, estabeleceu-se um recorte temporal a partir do início da implantação do Programa na UPE/Petrolina em 2014, por ser possível analisar egressos do curso que, por sua vez, foram bolsistas do PIBID e que, hoje, encontram-se na docência. Vale esclarecer que as falas expressas nos textos se referem àqueles que imprimiram seus sentimentos relacionados ao programa e ao estágio, respectivamente.

A presente pesquisa, mesmo concluída, sinaliza a continuidade, já que a construção do conhecimento é processual. Nesse sentido, “a organização, a sistematização de experiências e sua discussão são extremamente importantes e úteis porque mostram, ademais, que qualquer processo de conhecimento eficaz tem que ser social e coletivo” (NETTO, 2011, p. 4).

O PIBID na relação entre universidade e a educação básica

A relação teoria e prática é de grande importância no aprimoramento das ações de todo profissional. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ressaltando a necessidade de haver uma articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, pautada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e destacando a importância de se reconhecerem as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

A articulação teoria e prática ocorre no momento em que o futuro professor dispõe tanto de um contato com a realidade das escolas como de embasamentos teóricos que possibilitem reflexões que resultarão em atitudes críticas frente a essa realidade, ou seja, refletir sobre as ações de seu cotidiano permite a sua reelaboração e compreensão por meio de uma situação concreta.

Ao entrar em vigência, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 impõe a obrigação de todas as licenciaturas se adequarem a ela. Porém, essa proposta ainda apresenta muitos problemas na sua operacionalidade, pois, segundo Gatti (2010, p.1357), mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência de matrizes curriculares com foco na área disciplinar específica e com pequeno espaço para a formação pedagógica.

A universidade pouco tem conseguido dialogar com a escola, desconhece seus problemas, e não a transforma em objeto de estudo. Assim, a preocupação com a didática e a dinâmica de funcionamento das escolas não aparece na formação dos futuros professores; as preocupações acadêmicas da universidade estão, em geral, focadas mais na produção do conhecimento teórico, distantes do que as escolas precisam para melhorar o desempenho. Concordando com isso, ao falar da desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática, Pereira (2000, p. 61-62) descreve que:

A falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um [...] “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades e os que os absorvem: as redes de Ensino Fundamental e Médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores.

Essa desarticulação entre as duas instituições pode ser compreendida pelo processo de formação dos professores das IES. Segundo Kaercher (2004), boa parte dos professores do Ensino Superior tem pouca, ou nenhuma, experiência na Educação Básica. Assim, por mais pertinentes que sejam seus diagnósticos, derivados de suas leituras e pesquisas, falta-lhes, muitas vezes, o diálogo com a cotidianidade das escolas, imersas de problemas que travancam o seu funcionamento.

A formação de professores tem que estar dialogando com os problemas de ensino-aprendizagem presentes nas escolas, devendo a escola se tornar espaço de desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão da universidade para que os futuros professores estejam preparados para lidar com suas situações cotidianas. Concordando com isso, Kaercher (2014, p. 234) considera que é necessário haver “um maior fluxo de intercâmbio entre os colegas do Ensino Básico e do Ensino Superior é fundamental para a democratização das informações. E aqui uma ressalva faz-se necessária: esse diálogo não é fácil de fazer”.

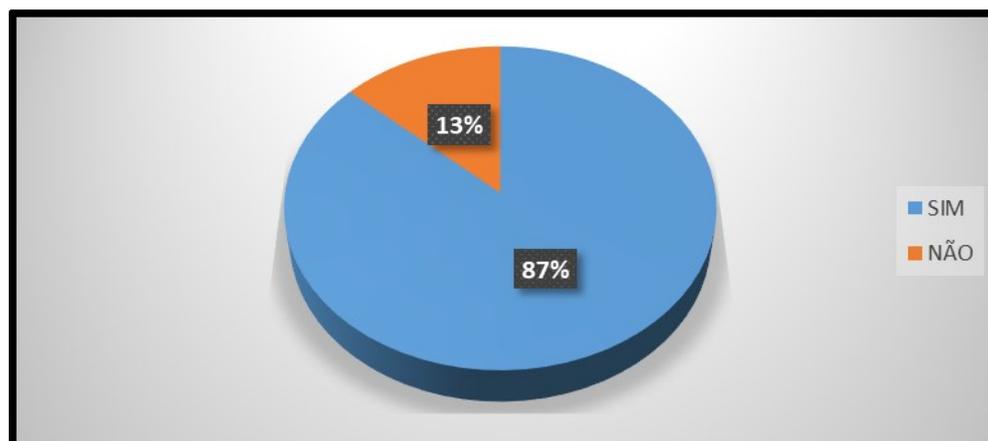
Essa dificuldade ocorre por diversos fatores, dentre eles, pelo papel destinado a cada instituição; a universidade, além da formação, tem que cumprir metas de produção científica para manter o índice de qualidade e isso a faz se afastar do campo prático, a escola; já a escola deve garantir o aprendizado do aluno. Nesse contexto, ambas lidam com problemas em comum, como a carga horária de trabalho dos profissionais, que acaba interferindo nessa articulação escola/universidade.

A respeito da formação inicial em Geografia, Kaercher (2003a, p. 184) propõe que as disciplinas específicas de cada curso devem estar necessariamente ligadas – não subordinadas – à reflexão docente. Devem estar alicerçadas na realidade cotidiana. E estarem alinhadas ao questionamento de: como trabalhar os conhecimentos construídos nas aulas de climatologia, hidrologia, etc., nas aulas no Ensino Fundamental e Médio? A ausência dessa reflexão de como transformar os conhecimentos teóricos em práticas de ensino é consequência do distanciamento entre universidade e escola, que limita a capacidade do professor em usar sua base teórica como base de reflexão para suas ações voltadas para as situações de ensino na sala de aula.

Além da implantação das DCNs (BRASIL, 2015), que orientam a construção dos currículos das licenciaturas, buscando a relação entre teoria e prática, o PIBID é uma iniciativa que tem entre seus objetivos aproximar Educação Básica e Educação Superior; o Programa Residência Pedagógica, implantado em 2018, é outra ação que vem buscando essa interação entre os dois sistemas de Ensino Básico e Superior.

Para saber como essa articulação entre os dois segmentos tem de fato ocorrido no PIBID de Geografia da UPE/Petrolina, foi questionado aos licenciados, licenciandos e professores se o PIBID conseguiu aproximar Educação Básica e Educação Superior. Para 39 dos 44 pesquisados, essa aproximação ocorreu, conforme mostra a figura 02.

Figura 2 – Gráfico do PIBID na aproximação entre Educação Básica e Educação Superior



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Conforme aparece na figura 02, para a minoria, representada por 13% dos bolsistas, alguns problemas na escola dificultam essa aproximação de forma mais intensa, pois para a realização das atividades do PIBID a falta de: espaço para atividades fora da sala de aula, bibliotecas desativadas, falta de materiais, etc., influenciam no desempenho dos bolsistas e nos resultados dos projetos. Nesse contexto, os problemas citados também interferem no cumprimento do objetivo IV do PIBID, que visa proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Para os alunos existe um déficit de tecnologia nas escolas, citando como exemplo a falta de multimídias, laboratórios de informática, bem como desenvolver atividades interdisciplinares também exige espaços e outros materiais que não estão disponíveis na escola.

No entanto, a figura 02 também mostra que, para a maioria, 83% dos pibidianos, a interação entre escola e universidade tem ocorrido, possibilitando a compreensão de como intervir no contexto da sala de aula de diversas formas, dentre elas: construção dos projetos, envolvendo professores supervisores das escolas, professor coordenador da IES e bolsistas;

realização de atividades na sala de aula pelos licenciandos e docente supervisor; participação dos licenciandos nos eventos da escola.

Sobre a articulação escola e universidade, os licenciandos e licenciados destacam que:

Ao articular escola e universidade em um só projeto, o PIBID possibilita a nós acadêmicos vivenciar e conhecer experiências do cotidiano escolar qualificando-nos para o exercício da profissão, existe também uma interação dos professores da escola e universidade, o desenvolvimento das atividades coletivas oportuniza um novo olhar para a formação docente superando a ideia de que na universidade está a teoria e na escola a prática. (Licenciada 01).

No PIBID a gente percebe que a relação entre universidade e escola é de suma importância para os alunos da graduação, pois podem aprender muito mais convivendo diretamente com a prática nas escolas, onde tem a oportunidade de desenvolver ações interdisciplinares, atividades lúdicas. (Licenciado 03).

A distância entre escola e universidade diminuiu para o licenciando que faz parte do PIBID, pois as atividades são realizadas envolvendo todos, alunos e professores da universidade e da escola. (Licenciado 08).

Os depoimentos expressam que a vivência no contexto escolar de forma articulada com a universidade oportuniza aos futuros professores a constante reflexão e construção de novas práticas docentes baseadas na realidade escolar compreendida no cotidiano, propiciando experiências interdisciplinares, lúdicas e a superação do discurso de que a teoria está distante da prática. Para os docentes envolvidos no PIBID, a aproximação acontece, pois:

A partir dos subprojetos desenvolvidos, a distância entre escola básica e universidade foi encurtada nas mais variadas dimensões: social, política e cultural. Hoje um dos programas de formação de professores que mais se tem resultados positivos tanto no que concerne a formação de professores quanto no resgate e confirmação da autoestima dos sujeitos envolvido. (Professor 01 da educação Básica).

A aproximação escola e universidade ocorre no momento em que estamos o tempo todo planejando, aplicando e discutindo os resultados e desafios encontrados no cotidiano das escolas. (Professor 02 da Educação Básica).

Para os professores, o desenvolvimento das ações em conjunto escola/universidade traz novos conhecimentos construídos por meio da troca de experiências teóricas e práticas entre licenciandos, docente da Educação Básica e docente da Educação Superior.

No entanto, o PIBID e o Programa Residência Pedagógica são ações restritas às instituições que têm seus projetos selecionados mediante editais da CAPES. Isso limita a quantidade de licenciandos que passam por uma formação consolidada na relação teoria e

prática, resultando em uma desigualdade de acesso à formação de qualidade que, ainda, não consegue proporcionar essa articulação necessária ao futuro professor.

Os sujeitos pesquisados compreendem que o PIBID surge para minimizar as dificuldades na relação teoria e prática na universidade, pois, para 12 dos 40 envolvidos na pesquisa, se as licenciaturas funcionassem bem na relação teoria e prática, não haveria necessidade de políticas como o PIBID, já que para eles:

O PIBID vem para suprir a ausência da prática já que ela só está presente nos estágios depois do quinto período de curso. (Licenciado 12).

O PIBID deveria ser algo inserido no curso, os cursos deveriam oferecer ações práticas como desenvolvimento de projetos na escola. (Licenciado 17).

O PIBID é um paliativo como outras políticas públicas que são implantadas de forma limitada apenas para um grupo. (Licenciado 06).

Ao discutir sobre os problemas na educação e as constantes reformas, Mészáros (2008, p. 62) explica que, em uma sociedade capitalista, estratégias reformistas “ocorrem na tentativa de postular uma mudança gradual através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas.”

Seguindo a definição do autor, o PIBID se configura como uma ação reformista fundante na contradição de relação teoria e prática, pois não altera de forma universal o problema específico da formação de professores e se restringe apenas às instituições selecionadas em editais. Essas contradições no sistema educacional ocorrem em uma sociedade capitalista porque, segundo Mészáros (2008), as determinações gerais do capital influenciam diretamente na educação, as instituições educacionais funcionam em sintonia com as determinações gerais da sociedade, pois a educação assume o papel de:

Assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução obviamente possíveis de sistema. [...] no sentido verdadeiro e amplo da educação, trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, justamente com suas expectativas adequadas e as formas de conduta certa (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Nessa acepção, percebe-se que a desigualdade na oferta da qualidade da formação consequente da limitação das bolsas do PIBID é apenas a reafirmação das contradições da educação no sistema capitalista, pois professores qualificados com uma boa formação crítica representam um grande passo na qualidade da educação pública que, obviamente, resultará na

formação de sujeitos conscientes críticos e atuantes na sociedade, o que representa uma ameaça à ordem vigente, pois essa ordem preza por uma educação voltada para a manutenção do estado de alienação, em que o indivíduo seja preparado apenas para servir de força de trabalho para o mercado e seja incapaz de se identificar como sujeito autônomo, dono de seu pensamento e de suas ações.

É importante ressaltar que a educação também enfatizada por Mészáros (2008) pode ser mecanismo de inversão dessa ordem, pois seu papel é soberano tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social e metabólica radicalmente diferente.

Nesse sentido, é necessário que o professor construa, durante sua formação, por meio dos conhecimentos práticos e teóricos, a concepção da utilização da educação como mecanismo de inversão da ordem vigente por meio de “práticas educativas que consistam na formação de sujeitos sociais com conhecimento técnico-científico [...] e também com a capacidade de análise da constituição histórica da sociedade [...] para que possa atuar consciente e intencionalmente” (ORSO *et al.*, 2013, p. 135) na luta por seus direitos.

Construir uma educação que possa trazer uma consciência transformadora para a realização de mudança na sociedade exige de nós, profissionais, além do domínio dos conteúdos, a capacidade de desenvolver na sala de aula práticas pedagógicas que possam despertar nos nossos alunos a compreensão das contradições presentes na sociedade.

Da teoria à prática – a práxis pedagógica

A formação inicial docente deve perpassar pela relação teoria e prática, superando a visão de que a prática se resume à aplicação da teoria. Esta precisa ser compreendida como forma de apropriação do conhecimento para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas para compreender os contextos do cotidiano e, assim, construir práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da práxis educativa. O conhecimento é um determinante na docência porque, segundo Lessa e Tonet (2011, p. 48) é:

[...] uma atividade da consciência que, por meio da construção de ideias, reflete as qualidades do real. Por outro lado, o real é um processo histórico. Uma realidade e uma consciência, ambas em movimento, não podem jamais resultar em um conhecimento absoluto, fixo, imutável. Por isso a reflexão da realidade pela consciência é um constante processo de aproximação das ideias em relação à realidade em permanente evolução.

Nesse sentido, a práxis é uma atividade humana que “pressupõe a idealização consciente do sujeito que se propõe a intervir, a transformar a realidade. Para isso, é necessário conhecer esta realidade e também negá-la, pois negá-la significa transformá-la em outra realidade” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25).

A negação da realidade induz o docente a refletir teoricamente sobre sua prática e as possibilidades de mudança em busca de resolução dos problemas encontrados. Assim, mediante a unidade teoria/reflexão e prática/ação, é possível transformar não só a realidade, mas também os sujeitos envolvidos, professor e aluno. Caldeira e Zaidan (2013) explicam que, diante de uma realidade, a formação teórica proporciona um conhecimento indispensável na reflexão-ação dessa realidade, ao apresentar iniciativas que antecipam, idealmente, a possibilidade de mudanças. Seguindo esse pensamento, Carvalho (2016, p. 28) enfatiza que:

[...] há dois movimentos que se articulam numa unidade, para que de fato haja transformação na esfera da consciência e da realidade. Vale ressaltar que ao tratar de teoria e prática, estas não devem ser vistas em oposição uma com a outra, mas, como diferentes, pois o que as difere, as tornam também complementares entre si. Na verdade, há uma dependência da teoria com a prática, pois a prática é fundamento da teoria e oferece subsídios para que o conhecimento seja repensado e progrida.

É importante a interação do professor, desde a formação inicial, com a prática e os problemas do cotidiano escolar, pois esse contato com a realidade poderá estimulá-lo a refletir no plano teórico sobre as possibilidades de intervenção, momento em que ele adquire novas concepções, conceitos e conhecimentos que influenciarão na construção de uma determinada postura, transformando-se continuamente enquanto sujeito, diante do contexto e dos problemas presentes no seu dia a dia, portanto, na construção de sua práxis pedagógica.

Segundo Luckesi (1994), a práxis exige do professor qualidades tais como:

1. **Compreensão da realidade:** o professor não poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver compreensão da realidade na qual atua, pois precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua cultura, suas relações de classes, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução; a figura 03 apresenta um momento de interação entre escola e comunidade.

Figura 3 – Reunião pedagógica com a comunidade Escola Santa Terezinha



Fonte: Facebook (2019)

Conhecer o bairro, a condição social dos educandos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem; as reuniões pedagógicas entre escola e comunidade são momentos de estar mais perto dos problemas da comunidade, portanto, conhecendo a realidade do aluno.

2. **Comprometimento político:** O educador precisa ter comprometimento político com o que faz. Compreendendo a sociedade em que vive, terá clareza daquilo com que está comprometida a sua ação. Não poderá agir sem esse comprometimento explícito nem que seja para si mesmo: o educador que afirma não ter um posicionamento político assume o posicionamento dominante na sociedade. Nesse contexto, o educador só tem duas opções: ou quer a permanência dessa sociedade com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique; a figura 04 representa momentos de debates sobre problemas do cotidiano dos alunos.

Figura 4 – Debate sobre impactos ambientais, quem são os responsáveis



Fonte: Gomes (2019)

A figura 04 mostra um momento de debate sobre a responsabilização dos órgãos públicos em fiscalizar e combater crimes ambientais, trazendo aos alunos questionamentos como: Por que existe a omissão desses órgãos? Quem se beneficia com a ausência da fiscalização?

3. **Domínio do campo científico com o qual trabalha:** O educador precisa conhecer bem a área de conhecimento em que atua, e para isso precisa possuir competência teórica suficiente para desempenhar sua atividade acima do nível do livro didático e das habilidades e competências descritas nas escolas.

Figura 5 – Apresentação de trabalhos científicos na Semana Universitária-UPE – PIBID e Iniciação Científica



Fonte: Gomes (2019)

A figura 05 mostra a participação dos pibidianos em momentos de compartilhamento de conhecimentos oriundos de pesquisas científicas, tanto na área de ensino como na área específica da geografia.

4. **Competências técnico-profissionais:** O educador deve ter habilidades e recursos técnicos que possam elevar o nível de conhecimento dos alunos. Ensinar não significa simplesmente ir para uma sala de aula em que se faz presente uma turma de alunos e despejar sobre eles um conteúdo; ensinar é um ato que deve possibilitar aos alunos a apropriação de conhecimentos da forma mais eficaz. Para tanto, o professor precisa dispor de um discurso e linguagem adequada à compreensão dos alunos e utilizar procedimentos de ensino adequado a cada conteúdo. A figura 06 mostra atividades que exploram os espaços do ambiente escolar, como o pátio da escola, para a construção de um mapa mental do ambiente.

Figura 06 - Atividades na área externa da escola: produção de mapa mental



Fonte: Gomes (2019)

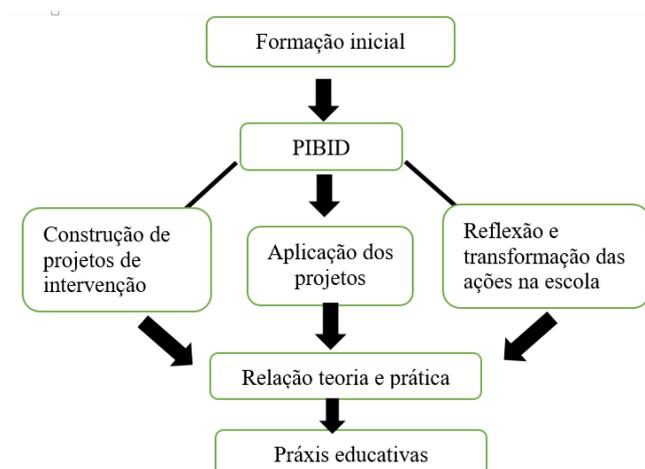
Problemas no espaço escolar como: infraestrutura, salas superlotadas, indisciplina, falta de materiais, são desafios enfrentados pelo professor em seu dia a dia, para tanto é preciso usar sua criatividade na hora de planejar suas atividades, para que o objetivo da aula seja atingido apenas com o que dispõe para sua realização. Conhecer essa realidade desde a formação inicial facilitará a apropriação de experiências adequadas ao entendimento dos alunos e permitirá ao futuro docente o domínio de um ensino que esteja além de um despejar de conteúdo sem sua compreensão e apropriação por parte dos alunos.

É importante considerar que todos os problemas visíveis nas escolas e listados no percurso desse trabalho são concernentes à sociedade capitalista, que quer utilizar a educação

para sua reprodução. Assim, a precarização do trabalho docente afeta os resultados negativos da educação, o que justificam as reformas, incluindo a criação de Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica.

A relação entre os conhecimentos teóricos na universidade e a prática nas escolas de Educação Básica ainda se constitui como um desafio, pelo fato de o ensino na universidade estar distante da realidade das escolas, dificultando o desenvolvimento das qualidades citadas acima. Os licenciandos pesquisados deixam claro a falta de atividades práticas durante a formação, destacando a importância do PIBID por oportunizar experiências que envolvem a relação teoria e prática, como veremos na figura 07, que ilustra o funcionamento do PIBID na formação inicial.

Figura 7 – O PIBID na formação inicial



Fonte: Gomes (2019)

É importante ressaltar que a práxis não trata de aplicar a teoria na prática, mas se apresenta como possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, Caldeira e Zaidan (2013, p. 25) enfatizam a necessidade de ações concretas que devem ser “desenvolvidas no sentido de contribuir para promover a ascensão da consciência comum à consciência da práxis, proporcionando ao professor condições de se perceber como sujeito de seu trabalho”.

As contribuições do PIBID na formação dos sujeitos da práxis pedagógica - atividades desenvolvidas na escola municipal Santa Terezinha

Ao analisar as ações do PIBID na formação inicial, percebe-se que a práxis tem sido vivenciada nos subprojetos de Geografia da UPE/Petrolina por integrarem teoria e prática, promovendo entre os envolvidos reflexões constantes das atividades realizadas em busca de aprendizagens significativas no ensino.

A Geografia como componente curricular escolar deve permitir que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2003, p. 58). Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos no Subprojeto do PIBID de Geografia da UPE/Petrolina têm buscado desenvolver práxis educativas para que eles se percebam no processo de aprendizagem.

As atividades contemplam conteúdos importantes da Geografia, destacados na Figura 03, que mostra as linhas gerais do Projeto Institucional PIBID Geografia-UPE. Serão ilustrados a seguir conteúdos e atividades desenvolvidas nas escolas a partir das linhas do PIBID. Na Escola Municipal Santa Terezinha, uma das escolas parceiras do projeto do PIBID, procurou-se perceber se a práxis pedagógica se concretizou por meio das atividades que seguem:

A Cartografia no ambiente escolar

Para Kaercher (2003), os mapas são fundamentais no estudo da Geografia, a visualização e leitura são necessidades constantes; por isso, precisamos levá-los para sala de aula e expô-los em locais de estudo como a biblioteca, para que os alunos possam aprender a interpretá-los. Castrogiovanni (2003) acrescenta ainda que, para que o aluno seja um bom leitor de mapas, ele precisa construir noções importantes como: proporcionalidade, projeção, significados dos símbolos cartográficos, orientação e localização, pontos de referência e limites entre as fronteiras.

Construção de um globo terrestre como alunos do 6º ano

Para construir e aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre cartografia, foi desenvolvida uma atividade que se dividiu em três momentos: no **primeiro**, os pibidianos aplicaram um questionário com perguntas sobre o que eles conheciam da cartografia. Após a análise das respostas, foi detectado que tinham pouco domínio sobre o conteúdo e dificuldades relacionadas à compressão do tema.

Os licenciados perceberam que os alunos mostraram dificuldades em entender que o mapa mundi que estava no conteúdo do livro era uma representação plana da Terra. A partir dessa percepção, percebeu-se a necessidade de trazer para a sala de aula algo que ilustrasse a prática na cartografia, inserindo a construção do globo na oficina.

No **segundo**: Foi construída e ministrada uma oficina de tema “Noções básicas da cartografia”, em que puderam aprender e tirar dúvidas sobre o tema, como mostra a figura 08.

Figura 8 – Oficina sobre Noções básicas de cartografia



Fonte: Gomes (2019)

Após os conhecimentos desenvolvidos, os alunos construíram um globo terrestre utilizando uma bola de isopor e um molde do mapa mundi. O **terceiro** foi a finalização da atividade com uma roda de conversa em que os alunos demonstraram que aprenderam sobre: projeções, localização, paralelos e meridianos, fusos horários, tipos de representações da terra, legenda dos mapas, dentre outros conhecimentos.

Educação ambiental

É um tema transversal que deve instigar o estudante a “ver no desequilíbrio ambiental não só o desequilíbrio homem-natureza, mas sobretudo um desequilíbrio entre os seres humanos” (KAERCHER, 2003b, p. 14), pois, na destruição dos recursos naturais, há uma minoria que obtém lucro com a destruição da natureza. Para estimular a compreensão da relação entre evolução dos meios de produção e problemas ambientais, a temática foi trabalhada inicialmente em uma escala global e, posteriormente, em uma escala local por meio das seguintes atividades:

Música na sala de aula: A música com seu ritmo e estilo traz elementos de Geografia como expressão de um modo de leitura do mundo que envolve a arte e uma forma de comunicação relacionada ao cotidiano dos sujeitos. Kaercher (2003b) enfatiza que podemos utilizar as questões sociais/espaciais presentes nas letras das músicas para trabalhar conteúdos da Geografia, já que despertam mais atenção. Nesse sentido, a música constitui-se como veículo de expressão capaz de aproximar o tema geográfico a ser discutido. Para fazer os alunos refletirem sobre os problemas ambientais locais, foi trabalhada a música “Boatos de um ribeirinho”, do artista Targino Gondim, apresentada no quadro 01.

Quadro 01 – Música utilizada na aula: Boatos de um ribeirinho

<p>Corre um boato na beira do rio Que o velho Chico pode morrer Virar riacho e correr Pro nada nada</p> <p>Viajando por temporada Quando a chuva do meu Deus Dar a chegar, dar a chegar Quando a chuva do meu Deus Dar a chegar</p> <p>Já dizia o Frei Luis de Chique Chique Que chique é ter o rio pra nadar a correr Humm! quão chique é ter o rio pra pescar pra beber Não deixe morrer não deixe o rio morrer</p>	<p>Se não o que será de mim que só tenho esse rio Pra viver Se não o que será de mim que só tenho esse rio Pra viver</p> <p>O que será, o que será de mim O que será de José Serafim Qual será o destino do menino Que nasceu e cresceu aprendendo a pescar</p> <p>Quão chique é ter o rio pra pescar pra beber Não deixe morrer não deixe o rio morrer Se não morre o ribeirinho de fome de sede De sei lá o quê? Se não morre o ribeirinho de fome de sede De sei lá o quê?</p>
---	---

Fonte: Targino Gondim⁵

Após ouvirem a música, os licenciandos auxiliaram na interpretação, fazendo os seguintes questionamentos: Que problema ambiental aparece na letra da música? Por que o rio pode morrer? Quais são as consequências se o rio morrer? Os educandos expressaram seu entendimento sobre o tema abordado em uma roda de conversa que foi finalizada com a produção de um desenho em que os alunos foram instigados a apresentarem problemas ambientais presentes no cotidiano deles e ações de combate destes problemas.

⁵ Disponível em: <https://www.kboing.com.br/targino-gondim/boato-ribeirinho/>. Acesso em: 10 out. 2020.

Figura 9 – Desenhos sobre impactos e ações de combate aos problemas ambientais



Fonte: Gomes (2019)

Os desenhos mostram a ressignificação do vivido pelos sujeitos, uma vez que, usando o imaginário sociocultural do que já conheciam e o que aprenderam a respeito do conteúdo trabalhado, os alunos expressaram uma leitura do espaço geográfico no qual estão inseridos, destacando, nos desenhos, problemas ambientais do cotidiano deles, como a poluição do rio São Francisco e a falta de arborização nas ruas.

Sistemas físicos naturais

“É preciso falar do processo que dá origem às paisagens que vemos” (KAERCHER, 2003b, p. 14), considerando a relação entre homem e natureza. Nessa perspectiva, os pibidianos trabalharam as características naturais do Brasil – hidrografia, clima, relevo, vegetação – focalizando a interferência do ser humano no processo de produção do espaço geográfico.

Para inserir a realidade dos alunos no conteúdo, priorizaram-se os aspectos naturais da Região Nordeste do Brasil, trazendo para debate o subdesenvolvimento da região atribuído à questão climática. Nesse contexto, buscou-se desmistificar essa concepção, que tinha por trás a atuação dos grandes coronéis da região, que utilizavam a seca para buscar investimentos e depois desviá-los.

Atividade de campo: Fauna e flora do Nordeste brasileiro

Buscando ampliar conhecimentos, foi realizada uma atividade de campo com 70 alunos do 7º ano da Escola Municipal Santa Terezinha no Parque Zoo-botânico do 72ºBIM, momento em que tiveram a oportunidade de conhecer as principais espécies da fauna e da flora endêmicas da Caatinga, apresentada na figura 10.

Figura 10 – Visita ao Parque Zoo-botânico da Caatinga



Fonte: PIBIB Geografia (2019)

As atividades de campo são de grande importância na aula de Geografia, isso porque “ajuda a concretizar a teoria apresentada em sala de aula, pois se constituem em um método que pode dar significativas contribuições [...] aos alunos na leitura e compreensão do espaço geográfico, bem como dos elementos nele insedidos” (CORREIA FILHO, 2015, p. 24). A atividade destacada na figura 10 foi realizada com base no seguinte roteiro construído pelos licenciandos:

Quadro 2 – Roteiro da aula de campo no Parque Zoobotânico

ROTEIRO DE ATIVIDADE DE CAMPO	
Tema da aula:	Diversidade do Bioma Caatinga
Local visitado:	Parque zoo-botânico
Turmas/público-alvo:	Alunos do 7º ano
Quantidade de alunos:	90 alunos
Tempo de duração da atividade:	2h e 30 minutos
Objetivo da atividade:	Conhecer a diversidade da fauna e flora do bioma Caatinga
Conteúdos da aula:	Vegetação predominante na sub-região Sertão do Nordeste brasileiro

Fonte: PIBID (2019)

Sobre atividades de campo, Correia Filho (2015, p. 24) enfatiza que:

Para que uma aula de campo transcorra bem e que se desenvolva com sucesso, principalmente para o processo de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o professor elabore um bom planejamento [...] os alunos devem ser orientados quanto a adequação ao ambiente no qual será realizada a atividade de campo, ao comportamento adequado ao ambiente externo a escola e aos cuidados com a preservação do meio ambiente.

A organização da aula prática e a construção do roteiro trouxe aos licenciandos um grande aprendizado técnico e pedagógico. Eles puderam perceber a importância da atividade extraclasse quando, ao trabalharem paisagens naturais da vegetação, os alunos expressaram conhecimentos detalhados sobre o bioma caatinga, inclusive diferenciando-a por grupos, como o grupo das arbóreas, o grupo dos cactos, etc.

Processo de produção e reprodução do espaço geográfico

Os educandos precisam compreender o espaço geográfico como “constituído por formas materiais visíveis naturais e construída pelos homens nas relações que se estabelecem” (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 40). Essas relações caracterizam um lugar em um determinado tempo histórico. Dessa forma, a concepção de espaço geográfico deve ser estudada buscando a compreensão da constante transformação das paisagens que constituem o espaço, desenvolvendo no aluno um entendimento das causas e consequências de tais transformações. Nessa acepção, Cavalcanti (2013, p. 129) enfatiza que:

A escola tem a função de trazer o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico [...] a geografia da escola deve estar voltada para o

estudo do conhecimento cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico.

A fim de proporcionar aos alunos do 6º ano da Escola Municipal Santa Terezinha a compreensão de como se deu a construção do espaço, os PIBIDIANOS organizaram uma pesquisa sobre a história da cidade de Petrolina, apresentando em forma de discussão informações coletadas na pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma atividade de campo que se dividiu em dois momentos: **primeiro**, os alunos conheceram o Centro de Estudos Agrários na UPE/Petrolina, para conhecer um pouco sobre a principal atividade econômica da região – o agronegócio – e seus impactos.

Figura 11 – Visita ao Centro de Estudos Agrários



Fonte: Gomes (2019)

No **segundo**, foi visitado o Museu do Sertão, em que tiveram a oportunidade de conhecer melhor a história da cidade por meio da exposição de peças e objetos, os quais representavam diversos momentos e aspectos importantes deste município: acervos de peças dos primeiros meios de produção e atividades econômicas da cidade, acervos que representavam a participação de algumas figuras da igreja católica, espaço com a representação histórico-política da emancipação à atualidade da cidade e do espaço da história cultural do município.

Figura 12 – Visita ao Museu do Sertão



Fonte: PIBID (2019)

Durante reuniões e planejamento das ações do PIBID, observou-se que as atividades desempenhadas têm contribuído para o aprendizado e desenvolvimento da transposição didática dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar de todos os envolvidos, licenciandos e professores. Para os professores, o PIBID é uma forma de formação continuada por lhes trazer novos desafios e experiências, conforme destacam nos depoimentos:

Novas experiências vivenciadas a cada encontro com os bolsistas, os trabalhos desenvolvidos em grupos, a interação com universitários, tem me feito crescer profissionalmente em busca de novos conhecimentos.
(Professor da Educação Básica 02).

Com muito tempo de trabalho na universidade, o PIBID me reaproximou dos problemas da escola, essa reaproximação trouxe uma reflexão de como levar essa realidade atual da escola para as aulas na universidade.
(Professor Universitário 01)

Construir e aplicar projetos tem estimulado a reflexão da prática, levando-os a buscarem diferentes linguagens no ensino da Geografia, utilizando imagens, músicas, maquetes, mapas, jogos, trabalhos de campo e outras ações, sempre buscando adaptarem sua

linguagem para aquela usada pelos alunos. Nesse sentido, Cavalcanti (2014, p. 25) destaca que:

Os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais dos ensino e os objetivos específicos da geografia escolar é que orientam a seleção e organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso de um método de ensino adequado que pode viabilizar o resultados almejados.

O uso criativo de diferentes recursos didáticos no ensino de Geografia (músicas, murais, filmes, jornais, trabalhos de campo, histórias em quadrinhos, mapas, rochas, plantas, textos, fotografias, etc.) contribui expressivamente para o desenvolvimento da aula e estimula o interesse do educando. Nesse sentido, o PIBID de Geografia tem contribuído na formação de professores comprometidos com o despertar do desejo do educando, mesmo diante das dificuldades sociais ou estruturais encontradas nas escolas de Educação Básica.

Algumas considerações

O diálogo entre Geografia acadêmica e escolar tem ocorrido por meio das ações práticas na sala de aula, permitindo aos licenciandos uma organização do conhecimento científico em uma perceptiva pedagógica que tem impulsionando questionamentos importantes em suas ações, como: O que ensinar? A quem ensinar? Como ensinar? Sousa Neto (2008) destaca concepções importantes a respeito desses questionamentos:

O que ensinar? Essa reflexão exige um trabalho de pesquisa embasada de crítica, portanto, uma sólida formação; se não temos consciência do que estamos ensinando, não somos nós que estamos ensinando, mas o livro e o currículo descontextualizado. **A quem ensinar?** É preciso conhecer aspectos importantes como a cultura, questões sociais, com o cuidado de respeitar as diferenças e valorizar os seus saberes no processo de ensino. **Como ensinar?** Não existe uma receita pronta de como ensinar cada conteúdo; o uso de métodos de ensino implica compartilhar com o outro aquilo que nós somos. Então, cabe refletir se: vamos formar baseados em autoritarismo pessoas submissas, destituídas de capacidade crítica, ou formar indivíduos ativos capazes de lutarem em busca de transformações da sociedade.

É dentro desse contexto que o PIBID ganha uma dimensão maior, pois dentro da política nacional de formação de professores passou também a ser assumido pelo Estado, se tornando uma política de Estado, trabalhando com os questionamentos descritos. Sua importância também está atrelada ao cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação, que tem entre as estratégias determinadas pela lei nº 13.0005 de 2014 a “ampliação

de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”.

Assim, mesmo o PIBID estando dentro dessa dimensão maior com bons resultados, o mesmo passa por instabilidades que têm dificultado sua efetivação como política de Estado devido às recorrentes revogações e alterações de decretos e portarias que regulamentam a sua manutenção, pois o próprio Estado que o criou e que mantém o discurso de política de fortalecimento da docência tem demonstrado dificuldades em manter o que está na LDB, no art. 62, por ter alto custo.

Com toda a contradição das políticas e reformas para educação no Brasil, o PIBID, ao ser inserido nas licenciaturas, contribui para que teoria e prática não sejam separadas, mas práxis pedagógicas na articulação entre universidade e escola na transformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 set. 2019.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CARVALHO, L. S. **Pibid de geografia na universidade federal de goiás:** proposta e experiências formativas. Orientadora: Lana Souza Cavalcanti. 2016. 160 f. Dissertação

(Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6098>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. O misterioso mundo que os mapas escondem. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTE, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2014. p. 24.

CORRÊIA FILHO, J. J. **Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar?** Petropolis-RJ: Vozes, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003a.

KAERCHER, N. A. O Gato Comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. *In*: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2004.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre-RS: Evangraf, 2014.

LESSA, S.; TONE, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 17.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo. Editora Cortez, 1994, p. 109-120.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Biotempo, 2008, p. 25.

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria Social. *In*: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2011.

ORSO, P. J. *et al.* **Educação e luta de classe**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

Como referenciar este artigo

SOUSA, R. A. D.; GOMES, F. S. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) como fundante na práxis pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 481-507, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13497>

Submetido em: 27/03/2020

Revisões requeridas em: 20/08/2020

Aprovado em: 30/11/2020

Publicado em: 01/02/2021