

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

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

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.

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.

¹ Universidad de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE – Brasil. Docente Asociada, vinculada al Programa de Posgrado en Formación del Profesorado y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPI) y al Colegiado de Geografía. Doctorado en Geografía (UFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4646-4500>. E-mail: aurea.souza@upe.br

² Universidad de Pernambuco (UPE), Petrolina – PE – Brasil. Máster en Educación por el Programa de Posgrado en Formación del Profesorado y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2526-9917>. E-mail: fransg90@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. Formation. Teaching. University. School.*

Introducción

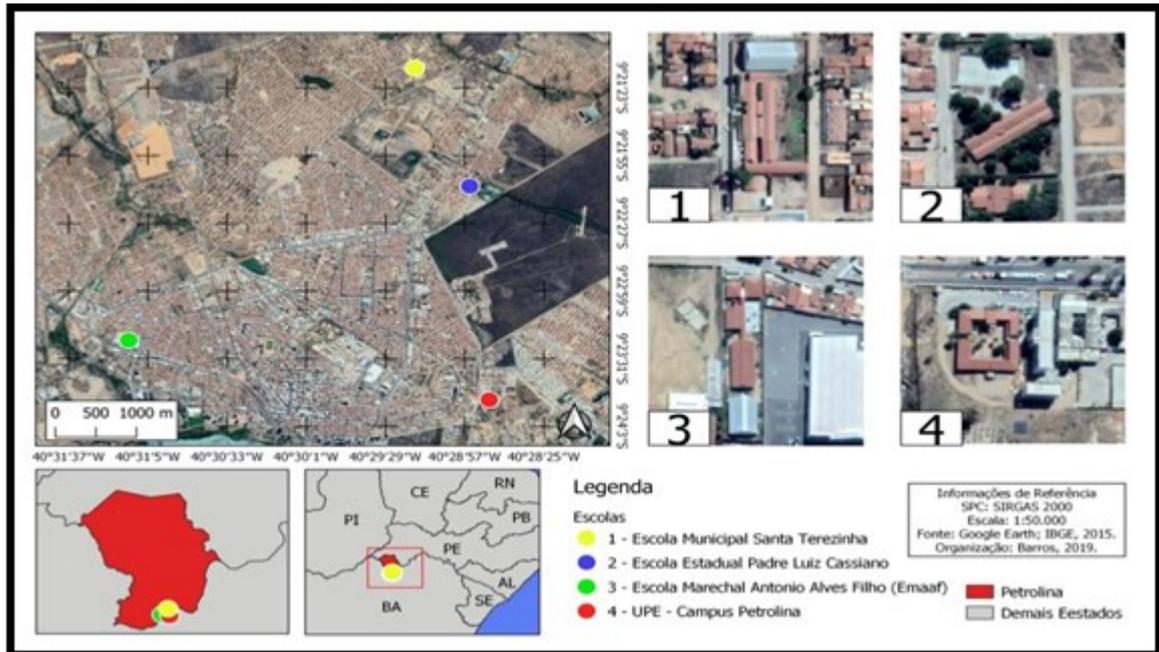
La formación inicial y continua de los profesores es uno de los elementos bases para la Educación, que necesita inversiones que se deben mantener según menciona el art. 62 de la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, en el § 1º: “La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial, continua y la capacitación de los profesionales de magisterio”. Compromiso reforzado en el Plan Nacional de Educación (PNE)³ de 2014, que tiene la meta 15: garantizar, en régimen de colaboración entre la Unión, los Estados y el Distrito Federal y los Municipios, Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación, asegurando que todos los profesores y las profesoras de la educación básica tengan formación específica de nivel superior, obtenida en carrera de profesorado en el área del conocimiento en el que actúan.

En el cumplimiento del art. 62 de la LDB y de la Meta 15 del PNE, se encuentra el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia – PIBID, implantado por la Portaria Normativa nº 38 en 2007, inicialmente con actuación en áreas con déficit de profesionales y, posteriormente, ampliada y consolidada como Política Nacional de Formación del Profesorado, teniendo como puntos principales: la valoración del magisterio, la elevación en la calidad de la formación inicial del profesorado, articulando teoría y práctica, la inserción del estudiante desde el inicio de la formación en el contexto de la Educación Básica, para que la construcción de prácticas pedagógicas sea direccionadas hacia la realidad de los sujetos que constituyen las escuelas, cuyo intuito sea, continuamente, el acercamiento de la Educación Básica y Educación Superior.

3 El Plan Nacional de Educación (PNE) determina directrices, metas y estrategias para la política educacional en el período de 2014 a 2024.

Siguiendo esta perspectiva, se ha buscado comprender, en ese estudio, las contribuciones del PIBID en la formación de profesores oriundos de la Universidad de Pernambuco – *Campus Petrolina*, en la carrera de Geografía, así como en las relaciones establecidas con la Educación Básica, por medio de las escuelas asociadas⁴, indicadas en la figura 01.

Figura 1 – Área de estudio de la investigación en Petrolina-PE



Fuente: Barros (2019)

La elección del Campus Petrolina de la UPE y del curso de Geografía se debe a que la institución ha formado históricamente a profesores para toda la región, cuyo trabajo resuena en toda la sociedad. “El conocimiento comienza con la experiencia, tiene su punto de partida en ella” (NETTO, 2011 p. 3).

Por lo tanto, esta investigación se guió por el siguiente problema: 1. ¿Por qué se incluyó el PIBID en la Política de Formación Docente para la mejora de los cursos de formación del profesorado, cuando no satisface a todos los estudiantes de grado? A partir del problema, se trazó como objetivo: 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

4 La inserción de las escuelas en el PIBID ocurre mediante manifestación de interés por el(la) Secretario(a) de Educación en particular siguiendo las normal del edicto en la habilitación de las escuelas que podrán albergar los proyectos de iniciación a la docencia que serán desarrollados en articulación con las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) seleccionadas.

realidad, sino de la praxis pedagógica en la formación de profesores. Para la viabilidad de la investigación, se ha buscado seguir los siguientes ejes de operacionalización:

a) **Organización de una investigación bibliográfica** teniendo como criterio de elección autores como: Cavalcante (2014), Callai (2003), Gatti (2010), Kaercher (2004; 2014), Lessa (2012) e Mészáros (2008), entre outros.

b) **Análisis de documentos como:** edictos y reglamentos puestos a disposición por la CAPES en el período de 2007 a 2018, para entender los cambios ocurridos entre el PIBID anterior y el actual; informes de gestión de la CAPES que muestran los impactos del programa entre 2009 y 2014; proyectos de Geografía PIBID de la UPE de 2014 y 2018, para identificar características particulares de las acciones del programa en la Institución.

c) **La investigación de campo**, realizada según el Dictamen Consustanciado nº 3.003.825 del Comité de Ética de la Investigación - CEP, se basó en el análisis cualitativo/cuantitativo mediante:

I) aplicación del cuestionario con sujetos de la práctica pedagógica: coordinador de área del PIBID (01), becarios del PIBID 2014-2017 egresados del Curso de Geografía de la UPE/Petrolina-PE (20); becarios de pregrado del PIBID 2018-2020 (20); coordinador de área (01); supervisores (02); estudiantes/alumnos de escuelas de Educación Básica - Escola Municipal Santa Terezinha (40) en el seguimiento de las actividades del Programa en los meses de junio y julio de 2019.

II) La recopilación de datos estadísticos fue un paso muy importante en la realización de la investigación. Para ello, se estableció un corte de tiempo desde el inicio de la implementación del Programa en la UPE/Petrolina en 2014, para poder analizar a los egresados del curso que, a su vez, fueron becarios del PIBID y que, hoy, están en la docencia. Cabe aclarar que los discursos expresados en los textos se refieren a quienes expresaron sus sentimientos relacionados con el programa y las prácticas, respectivamente.

Esta investigación, incluso al concluir, señala la continuidad, ya que la construcción del conocimiento es procesal. En este sentido, "la organización, la sistematización de las experiencias y su discusión son sumamente importantes y útiles porque también demuestran que todo proceso de conocimiento efectivo tiene que ser social y colectivo" (NETTO, 2011, p. 4).

El PIBID en la relación entre universidad y la educación básica

La relación entre la teoría y la práctica es de gran importancia en la mejora de las actuaciones de todo profesional. La Resolución CNE/CP N° 02/2015 establece los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial en la educación superior y para la formación continua, destacando la necesidad de que exista una articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación docente, a partir del dominio de los conocimientos científicos y didácticos, contemplando la inseparabilidad entre la docencia, la investigación y la extensión y resaltando la importancia de reconocer a las instituciones de Educación Básica como espacios necesarios para la formación de profesionales de la docencia.

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 unos fundamentos teóricos que permiten reflexiones que darán lugar a actitudes críticas frente a esta realidad, es decir, la reflexión sobre las acciones de su vida cotidiana permite su reelaboración y comprensión a través de una situación concreta.

Al entrar en vigor, la Resolución CNE/CP n° 02/2015 impone la obligación de que todas las carreras de profesorado se adapten a ella. Sin embargo, esta propuesta aún presenta muchos problemas en su funcionamiento, pues, según Gatti (2010, p.1357), aún con ajustes parciales debido a las nuevas directrices, se verifica en las graduaciones de los profesores especialistas la prevalencia de matrices curriculares centradas en el área disciplinar específica y con poco espacio para la formación pedagógica.

La universidad apenas ha conseguido dialogar con la escuela, desconoce sus problemas y no la convierte en objeto de estudio. Así, la preocupación por la didáctica y la dinámica del funcionamiento escolar no aparece en la formación de los futuros profesores; las preocupaciones académicas de la universidad están, en general, más centradas en la producción de conocimientos teóricos, lejos de lo que las escuelas necesitan para mejorar su rendimiento. Coincidiendo con esto, al hablar de la desarticulación entre la formación académica y la realidad práctica, Pereira (2000, p. 61-2, nuestra traducción) describe que:

La falta de integración entre la titulación y la realidad en la que van a trabajar los titulados constituye un [...] "dilema" al que se enfrentan los cursos de formación del profesorado. En otras palabras, hay poca integración entre los sistemas que forman a los profesores, las universidades y quienes los absorben: las redes de Educación Primaria y Secundaria. Esta desarticulación refleja quizás la separación entre teoría y práctica que existe en los cursos de formación de profesores.

Esta desarticulación entre las dos instituciones puede entenderse por el proceso de formación de los profesores de las IES. Según Kaercher (2004), la mayoría de los profesores de Educación Superior tienen poca o ninguna experiencia en Educación Básica. Así, por muy pertinentes que sean sus diagnósticos, derivados de sus lecturas e investigaciones, a menudo carecen de diálogo con la vida cotidiana de las escuelas, inmersas en problemas que dificultan su funcionamiento.

La formación del profesorado tiene que dialogar con los problemas de enseñanza-aprendizaje presentes en las escuelas, y la escuela debe convertirse en un espacio para el desarrollo de las actividades de investigación y extensión de la universidad para que los futuros profesores estén preparados para afrontar sus situaciones cotidianas. Coincidiendo con esto, Kaercher (2014, p. 234) considera que es necesario tener “un mayor flujo de intercambio entre colegas de la Educación Básica y la Educación Superior es esencial para la democratización de la información. Y aquí es necesaria una advertencia: este diálogo no es fácil de hacer”.

Esta dificultad se produce por varios factores, entre ellos, el papel asignado a cada institución; la universidad, además de formar, tiene que cumplir objetivos de producción científica para mantener el índice de calidad y esto hace que se aleje del ámbito práctico, la escuela; la escuela debe asegurar el aprendizaje de los alumnos. En este contexto, ambos abordan problemas comunes, como la carga de trabajo de los profesionales, que acaba interfiriendo en esta articulación escuela-universidad.

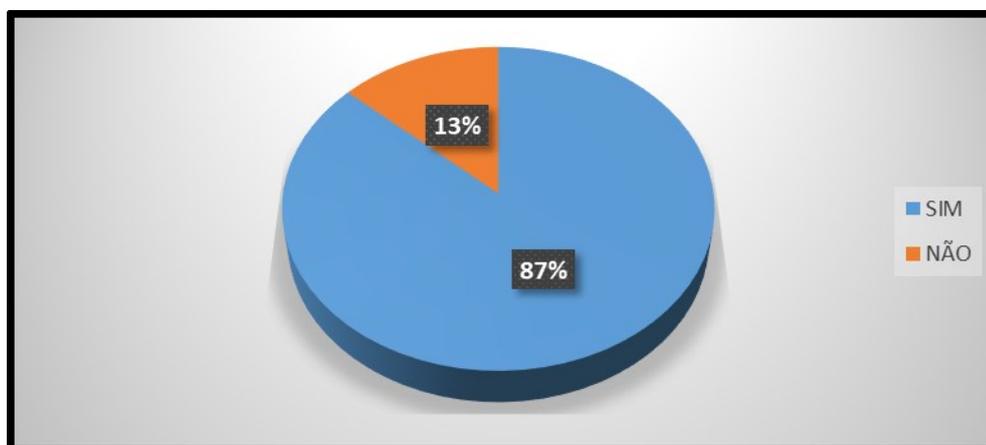
En cuanto a la formación inicial en Geografía, Kaercher (2003, p. 184a) propone que las disciplinas específicas de cada curso estén necesariamente vinculadas -no subordinadas- a la reflexión docente. Deben basarse en la realidad cotidiana. Y estar alineados con el cuestionamiento de: ¿cómo trabajar los conocimientos construidos en las clases de climatología, hidrología, etc., en las clases de Educación Primaria y Secundaria? La ausencia de esta reflexión sobre cómo transformar los conocimientos teóricos en la práctica docente es una consecuencia de la distancia entre la universidad y la escuela, que limita la capacidad del profesor de utilizar su base teórica como fundamento de la reflexión para sus acciones dirigidas a las situaciones de enseñanza en el aula.

Además de la implementación de los DCN (Lineamientos Curriculares Nacionales, 2015), que orientan la construcción de los planes de estudio de pregrado, buscando la relación entre la teoría y la práctica, el PIBID es una iniciativa que tiene entre sus objetivos acercar la Educación Básica y la Superior; el Programa de Residencias Pedagógicas, implementado en

2018, es otra acción que viene buscando esta interacción entre los dos sistemas de Educación Básica y Superior.

Para saber cómo esa articulación entre los dos segmentos ha ocurrido de hecho en el PIBID de Geografía de la UPE/Petrolina, se preguntó a los graduados, licenciados y profesores si el PIBID ha conseguido unir la Educación Básica y la Educación Superior. Para 39 de los 44 encuestados, esta aproximación se ha producido, como se muestra en la Figura 02.

Figura 2 – Gráfico del PIBID en la aproximación entre Educación Básica y Educación Superior



Fuente: Investigación de campo 2019
Elaboración: Gomes (2019)

Como se muestra en la Figura 02, para la minoría, representada por el 13% de los becarios, algunos problemas en la escuela dificultan este enfoque con mayor intensidad, ya que la falta de: espacio para actividades fuera del aula, bibliotecas desactivadas, falta de materiales, etc., influyen en el rendimiento de los becarios y en los resultados de los proyectos. En este contexto, los problemas mencionados también interfieren en el cumplimiento del objetivo IV del PIBID, que pretende ofrecer oportunidades de creación y participación en experiencias metodológicas, tecnológicas y de prácticas docentes de carácter innovador e interdisciplinar.

Para los estudiantes hay un déficit de tecnología en las escuelas, citando como ejemplo la falta de multimedia, laboratorios de computación, así como el desarrollo de actividades interdisciplinarias también requiere espacios y otros materiales que no están disponibles en la escuela.

Sin embargo, la Figura 02 también muestra que, para la mayoría, el 83% de los pibidianos, la interacción entre la escuela y la universidad se ha producido, permitiendo la

comprensión de cómo intervenir en el contexto del aula de varias maneras, incluyendo: la construcción de proyectos, con la participación de los supervisores de las escuelas, el profesor coordinador de la IES y los estudiantes de la beca; la realización de actividades en el aula por parte de los estudiantes de grado y el profesor supervisor; la participación de los estudiantes de profesorado en los eventos de la escuela.

Sobre la articulación escuela y universidad, los estudiantes y egresos destacan que:

Al vincular escuela y universidad en un mismo proyecto, el PIBID nos permite a los universitarios experimentar y conocer vivencias del día a día escolar, capacitándonos para el ejercicio de la profesión, también se produce una interacción entre los profesores de la escuela y los de la universidad, el desarrollo de actividades colectivas proporciona una oportunidad para una nueva mirada en la formación del profesorado, superando la idea de que la universidad es la teoría y la escuela la práctica. (Egresos 01, nuestra traducción).

En PIBID nos damos cuenta de que la relación entre la universidad y la escuela es de suma importancia para los estudiantes de grado, ya que pueden aprender mucho más directamente viviendo con la práctica en las escuelas, donde tienen la oportunidad de desarrollar acciones interdisciplinarias y actividades lúdicas. (Egreso 03, nuestra traducción).

La distancia entre la escuela y la universidad ha disminuido para el estudiante de grado que forma parte del PIBID, porque las actividades se realizan con la participación de todos, estudiantes y profesores de la universidad y de la escuela. (Egreso 08, nuestra traducción).

Los testimonios expresan que la experiencia en el contexto escolar en conjunto con la universidad brinda a los futuros docentes la oportunidad de una constante reflexión y construcción de nuevas prácticas docentes a partir de la realidad escolar entendida en la vida cotidiana, brindando experiencias interdisciplinarias y lúdicas y superando el discurso de que la teoría está alejada de la práctica. Para los profesores que participan en el PIBID, el enfoque se produce porque:

A partir de los subproyectos desarrollados, se acortó la distancia entre la escuela básica y la universidad en las más variadas dimensiones: social, política y cultural. Hoy en día, es uno de los programas de formación de profesores con resultados más positivos tanto en la formación de profesores como en el rescate y confirmación de la autoestima de los sujetos implicados. (Profesor de Educación Básica 01, nuestra traducción).

La aproximación escuela-universidad se produce en el momento en el que estamos todo el tiempo planificando, aplicando y discutiendo los resultados y los retos encontrados en el día a día de las escuelas. (Profesor de Educación Básica 02, nuestra traducción).

Para los profesores, el desarrollo de acciones conjuntas escuela-universidad aporta nuevos conocimientos construidos a través del intercambio de experiencias teóricas y prácticas entre estudiantes de grado, profesores de Educación Básica y profesores de Educación Superior.

Sin embargo, el PIBID y el Programa de Residencias Pedagógicas son acciones restringidas a las instituciones que tienen sus proyectos seleccionados a través de las convocatorias de la CAPES. Esto limita el número de estudiantes de grado que reciben una formación consolidada en la relación entre la teoría y la práctica, lo que da lugar a un acceso desigual a una formación de calidad que sigue sin proporcionar esta necesaria articulación al futuro profesor.

Los sujetos encuestados entienden que el PIBID surge para minimizar las dificultades en la relación entre teoría y práctica en la universidad, ya que, para 12 de los 40 implicados en la investigación, si los cursos de grado funcionaran bien en la relación entre teoría y práctica, no habría necesidad de políticas como el PIBID, ya que para ellos:

El PIBID viene a suplir la ausencia de prácticas ya que sólo está presente en las prácticas a partir del quinto periodo del curso. (Egreso 12, nuestra traducción).

El PIBID debería ser algo incluido en el curso, los cursos deberían ofrecer acciones prácticas como el desarrollo de proyectos en la escuela. (Egresado 17, nuestra traducción).

El PIBID es un paliativo como otras políticas públicas que se aplican de forma limitada para un solo grupo. (Egresado 06, nuestra traducción).

Al hablar de los problemas de la educación y de las constantes reformas, Mészáros (2008, p. 62) explica que en una sociedad capitalista, las estrategias reformistas "se producen en un intento de postular un cambio gradual a través del cual se eliminan los defectos específicos, con el fin de socavar la base sobre la que se pueden articular las reivindicaciones de un sistema alternativo."

Siguiendo la definición del autor, el PIBID se configura como una acción reformista fundamental en la contradicción de la relación entre la teoría y la práctica, porque no modifica universalmente la problemática específica de la formación del profesorado y se limita sólo a las instituciones seleccionadas en las convocatorias. Estas contradicciones en el sistema educativo se dan en una sociedad capitalista porque, según Mészáros (2008), las determinaciones generales del capital influyen directamente en la educación, las instituciones

educativas funcionan de acuerdo con las determinaciones generales de la sociedad, ya que la educación asume el papel de:

Para que cada individuo adopte como propios los objetivos del sistema de reproducción, obviamente posibles. [...] en el verdadero y amplio sentido de la educación, se trata de la interiorización por parte de los individuos [...] de la legitimidad de la posición que se les asigna en la jerarquía social, precisamente con sus expectativas adecuadas y las formas correctas de conducta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, nuestra traducción).

En este sentido, se puede ver que la desigualdad en la prestación de la calidad de la formación resultante de la limitación de las becas del PIBID es sólo la reafirmación de las contradicciones de la educación en el sistema capitalista, porque los profesores cualificados con una buena formación crítica representan un gran paso en la calidad de la educación pública que, obviamente, tendrá como resultado la formación de individuos conscientes, críticos y activos en la sociedad, lo que representa una amenaza para el orden actual, ya que éste valora una educación orientada a mantener el estado de alienación, en el que el individuo está preparado sólo para servir como fuerza de trabajo para el mercado y es incapaz de identificarse como sujeto autónomo, dueño de sus pensamientos y acciones.

Es importante destacar que la educación, también enfatizada por Mézáros (2008), puede ser un mecanismo para revertir este orden, porque su papel es soberano tanto para la elaboración de estrategias apropiadas y adecuadas para cambiar las condiciones objetivas de reproducción, como para el autocambio consciente de los individuos llamados a realizar la creación de un orden social y metabólico radicalmente diferente.

En este sentido, es necesario que el docente construya durante su formación, a través de conocimientos prácticos y teóricos, la concepción del uso de la educación como mecanismo para revertir el orden vigente a través de "prácticas educativas que consisten en la formación de sujetos sociales con conocimientos técnico-científicos [...] y también con la capacidad de analizar la constitución histórica de la sociedad [...] para que puedan actuar consciente e intencionalmente" (ORSO *et al.*, 2013, p. 135) en la lucha por sus derechos.

La construcción de una educación que pueda aportar una conciencia transformadora para la realización del cambio en la sociedad requiere de nosotros, los profesionales, además del dominio de los contenidos, la capacidad de desarrollar en el aula prácticas pedagógicas que puedan despertar en nuestros alumnos la comprensión de las contradicciones presentes en la sociedad.

De la teoría a la práctica: la praxis pedagógica

La formación inicial del profesorado debe pasar por la relación entre la teoría y la práctica, superando la visión de que la práctica se limita a la aplicación de la teoría. Esto debe entenderse como una forma de apropiación del conocimiento para la toma de decisiones dentro de una acción contextualizada, adquiriendo perspectivas para comprender los contextos de la vida cotidiana y, así, construir prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo de la praxis educativa. El conocimiento es determinante en la enseñanza porque, según Lessa y Tonet (2011, p. 48, nuestra traducción) lo es:

[...] una actividad de la conciencia que, mediante la construcción de ideas, refleja las cualidades de lo real. Por otro lado, lo real es un proceso histórico. Una realidad y una conciencia, ambas en movimiento, nunca pueden dar lugar a un conocimiento absoluto, fijo e inmutable. Por lo tanto, el reflejo de la realidad por parte de la conciencia es un proceso constante de aproximación de las ideas en relación con la realidad en permanente evolución.

En este sentido, la praxis es una actividad humana que "presupone la idealización consciente del sujeto que se propone intervenir, transformar la realidad. Para ello, es necesario conocer esta realidad y también negarla, porque negarla significa transformarla en otra realidad" (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25).

La negación de la realidad induce al profesor a reflexionar teóricamente sobre su práctica y las posibilidades de cambio en busca de la resolución de los problemas encontrados. Así, a través de la unidad teoría/reflexión y práctica/acción, es posible transformar no sólo la realidad, sino también a los sujetos implicados, profesor y alumno. Caldeira y Zaidan (2013) explican que, frente a una realidad, la formación teórica proporciona un conocimiento indispensable en la reflexión-acción de esta realidad, al presentar iniciativas que anticipan idealmente la posibilidad de cambios. Siguiendo este pensamiento, Carvalho (2016, p. 28, nuestra traducción) destaca que:

[...] hay dos movimientos que se articulan en una unidad, de modo que hay de hecho una transformación en la esfera de la conciencia y de la realidad. Vale la pena mencionar que cuando se trata de la teoría y la práctica, éstas no deben ser vistas en oposición la una a la otra, sino como diferentes, porque lo que las diferencia, también las hace complementarias entre sí. De hecho, existe una dependencia de la teoría con la práctica, porque la práctica es el fundamento de la teoría y proporciona subsidios para que el conocimiento se replantee y progrese.

Es importante la interacción del profesor, desde la formación inicial, con la práctica y los problemas del día a día de la escuela, porque este contacto con la realidad puede estimularlo a reflexionar en el plano teórico sobre las posibilidades de intervención, momento en el que adquiere nuevas concepciones, conceptos y conocimientos que influirán en la construcción de una determinada actitud, transformándose continuamente como sujeto, frente al contexto y los problemas presentes en su vida cotidiana, por tanto, en la construcción de su praxis pedagógica.

Según Luckesi (1994), la praxis exige del profesor calidades como:

1. **Comprensión de la realidad:** el profesor no podrá desempeñar su papel en la praxis pedagógica si no tiene una comprensión de la realidad en la que actúa, porque necesita entender la sociedad en la que vive, a través de su historia, su cultura, sus relaciones de clase, sus relaciones de producción, sus perspectivas de transformación o reproducción; la figura 03 muestra un momento de interacción entre la escuela y la comunidad.

Figura 3 – Reunión pedagógica con la comunidad Escola Santa Terezinha



Fuente: Facebook (2019)

Conocer el barrio, la condición social de los alumnos es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los encuentros pedagógicos entre escuela y comunidad son momentos para estar más cerca de los problemas de la comunidad, por lo tanto, conocer la realidad del alumno.

2. **Comprometimiento político:** El educador debe tener un compromiso político con lo que hace. Entendiendo la sociedad en la que vive, tendrá claro a qué se compromete su acción. No puede actuar sin este compromiso explícito aunque sea para sí mismo: el educador

que dice no tener una posición política asume la posición dominante en la sociedad. En este contexto, el educador sólo tiene dos opciones: o quiere la permanencia de esta sociedad con todas sus desigualdades, o trabaja para que la sociedad cambie; la figura 04 representa momentos de debates sobre los problemas cotidianos de los alumnos.

Figura 4 – Debate sobre impactos ambientales, quienes son los responsables



Fuente: Gomes (2019)

La figura 04 muestra un momento de debate sobre la responsabilidad de los organismos públicos para vigilar y combatir los delitos ambientales, trayendo a los estudiantes preguntas como: ¿Por qué hay omisión de estos organismos? ¿Quién se beneficia de la ausencia de vigilancia?

3. **Dominio del campo científico con el que trabaja:** El educador necesita conocer bien el área de conocimiento en la que trabaja, y para ello necesita poseer una competencia teórica suficiente para desarrollar su actividad por encima del nivel del libro de texto y de las habilidades y competencias descritas en las escuelas.

Figura 5 – Apresentação de trabalhos científicos em la Semana Universitaria-UPE – PIBID e Iniciação Científica



Estudiante del PIBID e Iniciação científica
Fuente: Gomes (2019)

La figura 05 muestra la participación de los pibidianos en momentos de compartir conocimientos derivados de la investigación científica, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el específico de la geografía.

4. **Competencias técnico-profesionales:** El educador debe disponer de habilidades y recursos técnicos que permitan elevar el nivel de conocimientos de los alumnos. Enseñar no significa simplemente entrar en un aula donde hay una clase de alumnos y verter sobre ellos un contenido; la enseñanza es un acto que debe permitir a los alumnos apropiarse de los conocimientos de la manera más eficaz. Para ello, el profesor necesita tener un discurso y un lenguaje adecuados a la comprensión de los alumnos y utilizar procedimientos de enseñanza adecuados a cada contenido. La figura 06 muestra actividades que exploran los espacios del entorno escolar, como el patio, para construir un mapa mental del entorno.

Figura 6 – Actividades en el área externa de la escuela: producción de mapa mental



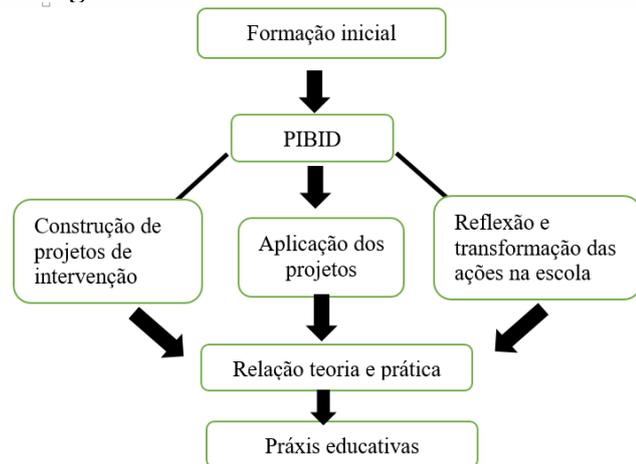
Fuente: Gomes (2019)

Los problemas de espacio escolar como la infraestructura, el hacinamiento en las aulas, la indisciplina, la falta de materiales, son retos a los que se enfrentan los profesores en su día a día, por lo que es necesario que utilicen su creatividad a la hora de planificar sus actividades, para que el objetivo de la clase se consiga sólo con lo que se dispone para su realización. Conocer esta realidad desde la formación inicial facilitará la apropiación de experiencias adecuadas a la comprensión de los alumnos y permitirá al futuro profesor el dominio de una enseñanza que está más allá de un contenido vertido sin su comprensión y apropiación por los alumnos.

Es importante considerar que todos los problemas visibles en las escuelas y enumerados en el curso de este trabajo están relacionados con la sociedad capitalista, que quiere utilizar la educación para su reproducción. Así, la precariedad del trabajo docente incide en los resultados negativos de la educación, lo que justifica las reformas, incluyendo la creación de programas como el PIBID y la Residencia Pedagógica.

La relación entre los conocimientos teóricos en la universidad y la práctica en las escuelas de educación básica sigue siendo un reto, debido a que la enseñanza universitaria está muy alejada de la realidad de las escuelas, lo que dificulta el desarrollo de las cualidades mencionadas anteriormente. Los estudiantes encuestados dejan clara la falta de actividades prácticas durante su formación, destacando la importancia del PIBID para proporcionar oportunidades de experiencias que impliquen la relación entre teoría y práctica, como veremos en la Figura 07, que ilustra el funcionamiento del PIBID en la formación inicial.

Figura 7 – El PIBID en la formación inicial



Fuente: Proyecto PIBIG Geografía UPE
Elaboración: Gomes (2019)

Es importante destacar que la praxis no se ocupa de aplicar la teoría en la práctica, sino que se presenta como una posibilidad de transformar la realidad. En este sentido, Caldeira y Zaidan (2013, p. 25) destacan la necesidad de acciones concretas que deben ser "desarrolladas para contribuir a promover el ascenso de la conciencia común a la conciencia de la praxis, proporcionando al profesor condiciones para realizarse como sujeto de su trabajo".

Las contribuciones del PIBID en la formación de los sujetos de la praxis pedagógica – actividades desarrolladas en la escuela municipal Santa Terezinha

Al analizar las acciones del PIBID en la formación inicial, se observa que la praxis ha sido experimentada en los subproyectos de Geografía de la UPE/Petrolina al integrar la teoría y la práctica, promoviendo entre los involucrados reflexiones constantes de las actividades realizadas en busca de un aprendizaje significativo en la enseñanza.

La geografía como componente del currículo escolar debe permitir que el alumno "se perciba a sí mismo como partícipe del espacio que estudia, donde los fenómenos que allí ocurren son resultados de la vida y el trabajo de los hombres y se insertan en un proceso de desarrollo" (CALLAI, 2003, p. 58). Desde esta perspectiva, los sujetos involucrados en el Subproyecto de Geografía del PIBID de la UPE/Petrolina han buscado desarrollar prácticas educativas para que se perciban a sí mismos en el proceso de aprendizaje.

Las actividades incluyen importantes contenidos de Geografía, destacados en la Figura 03, que muestra las líneas generales del Proyecto Institucional de Geografía PIBID-UPE. A continuación se ilustran los contenidos y actividades desarrollados en las escuelas a partir de

las directrices del PIBID. En la Escola Municipal Santa Terezinha, una de las escuelas asociadas al proyecto PIBID, se buscó entender si la praxis pedagógica se materializaba a través de las siguientes actividades:

La Cartografía en el ambiente escolar

Para Kaercher (2003), los mapas son fundamentales en el estudio de la Geografía, la visualización y la lectura son necesidades constantes, por lo que es necesario llevarlos al aula y exponerlos en lugares de estudio como la biblioteca, para que los alumnos aprendan a interpretarlos. Castrogiovanni (2003) también añade que para que el alumno sea un buen lector de mapas, necesita construir nociones importantes como: proporcionalidad, proyección, significados de los símbolos cartográficos, orientación y localización, puntos de referencia y límites entre fronteras.

Construcción de un globo terrestre con alumnos del 6º grado

Para construir y mejorar los conocimientos de los alumnos sobre la cartografía, se desarrolló una actividad dividida en tres momentos: en el primero, los pibidianos aplicaron un cuestionario con preguntas sobre lo que sabían de la cartografía. Tras analizar las respuestas, se detectó que tenían poco conocimiento del contenido y dificultades relacionadas con la comprensión del tema.

Los estudiantes se dieron cuenta de que tenían dificultades para entender que el mapamundi del contenido del libro era una representación plana de la Tierra. A partir de esta percepción, se percibió la necesidad de llevar al aula algo que ilustrara la práctica en cartografía, insertando la construcción del globo terráqueo en el taller.

En el **segundo**: Se construyó e impartió un taller titulado "Fundamentos de la Cartografía", en el que pudieron aprender y hacer preguntas sobre el tema, como se muestra en la Figura 08.

Figura 8 – Taller sobre Nociones básicas de cartografía



Fuente: Gomes (2019)

Una vez desarrollados los conocimientos, los alumnos construyeron un globo terráqueo utilizando una bola de espuma de poliestirén y un molde del mapa del mundo. La **tercera** fue la finalización de la actividad con una ronda de conversación en la que los alumnos demostraron que aprendieron sobre: proyecciones, ubicación, paralelos y meridianos, husos horarios, tipos de representaciones de la tierra, leyenda de mapas, entre otros conocimientos

Educación ambiental

Es un tema transversal que debe incitar al estudiante a "ver en el desequilibrio medioambiental no sólo el desequilibrio hombre-naturaleza, sino sobre todo un desequilibrio entre los seres humanos" (KAERCHER, 2003, p. 14b), ya que, en la destrucción de los recursos naturales, hay una minoría que obtiene beneficios de la destrucción de la naturaleza. Para estimular la comprensión de la relación entre la evolución de los medios de producción y los problemas medioambientales, el tema se trabajó inicialmente a escala global y posteriormente a escala local mediante las siguientes actividades:

Música en el aula de clase: La música con su ritmo y estilo aporta elementos de la Geografía como expresión de una forma de leer el mundo que implica el arte y una forma de comunicación relacionada con la vida cotidiana de los sujetos. Kaercher (2003b) destaca que podemos utilizar las cuestiones socio-espaciales presentes en las letras de las canciones para trabajar contenidos de Geografía, ya que despiertan más atención. En este sentido, la música

se constituye en un vehículo de expresión capaz de acercarse al tema geográfico a tratar. Para hacer reflexionar a los alumnos sobre los problemas ambientales locales, trabajamos la canción "Boatos de um ribeirinho", del artista Targino Gondim, presentada en el cuadro 01.

Cuadro 1 – Música utilizada en clase: *Boatos de um ribeirinho*

Corre um boato na beira do rio Que o velho Chico pode morrer Virar riacho e correr Pro nada nada	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
Viajando por temporada Quando a chuva do meu Deus Dar a chegar, dar a chegar Quando a chuva do meu Deus Dar a chegar	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
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	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?

Fuente: <https://www.kboing.com.br/targino-gondim/boato-ribeirinho>

Después de escuchar la canción, los estudiantes colaboraron en la interpretación, formulando las siguientes preguntas: ¿Qué problema medioambiental aparece en la letra de la canción? ¿Por qué puede morir el río? ¿Cuáles son las consecuencias si el río muere? Los alumnos expresaron su comprensión del tema tratado en un círculo de conversación que terminó con la elaboración de un dibujo en el que se animó a los alumnos a presentar los problemas medioambientales presentes en su vida cotidiana y las acciones para combatirlos.

Figura 9 – Dibujos sobre impactos y ações de combate a los problemas ambientales



Fuente: Gomes (2019)

Los dibujos muestran la resignificación de lo vivido por los sujetos, ya que, utilizando el imaginario sociocultural de lo que ya conocían y lo que aprendieron sobre el contenido trabajado, los alumnos expresaron una lectura del espacio geográfico en el que están insertos, destacando, en los dibujos, problemas ambientales de su vida cotidiana, como la contaminación del río São Francisco y la falta de árboles en las calles.

Sistemas físicos naturales

“Es necesario hablar del proceso que da lugar a los paisajes que vemos” (KAERCHER, 2003, p. 14b), considerando la relación entre el hombre y la naturaleza. Desde esta perspectiva, los pibidianos trabajaron las características naturales de Brasil -hidrografía, clima, relieve, vegetación- centrándose en la interferencia humana en el proceso de producción del espacio geográfico.

Para insertar la realidad de los alumnos en el contenido, se priorizaron los aspectos naturales de la Región Nordeste de Brasil, llevando a debate el subdesarrollo de la región atribuido a la cuestión climática. En este contexto, intentamos desmitificar esta concepción, que tenía detrás la actuación de los grandes coroneles de la región, que utilizaban la sequía para buscar inversiones y luego desviarlas.

Actividad de campo: Fauna y flora del Nordeste brasileño

Buscando ampliar los conocimientos, se realizó una actividad de campo con 70 alumnos de 7º grado de la Escuela Municipal de Santa Terezinha en el Parque Zoobotánico 72ºBIM, donde tuvieron la oportunidad de conocer las principales especies de fauna y flora endémicas de la Caatinga, mostradas en la Figura 10.

Figura 10 – Visita al Parque Zoo-botánico de Caatinga



Fuente: PIBIB Geografia (2019)

Las actividades de campo son de gran importancia en la clase de Geografía, porque "ayuda a concretar la teoría presentada en el aula, ya que es un método que puede dar aportes significativos [...] a los estudiantes en la lectura y comprensión del espacio geográfico, así como de los elementos insertos en él" (CORREIA FILHO, 2015, p. 24). La actividad destacada en la figura 10 se realizó a partir del siguiente guión construido por los estudiantes:

Cuadro 2 – Guia de la clase de campo en el Parque Zoobotánico

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

Fuente: PIBID (2019)

Sobre las actividades de campo, Correia Filho (2015, p. 24, nuestra traducción) destaca que:

Para que una clase de campo funcione bien y se desarrolle con éxito, sobre todo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de fundamental importancia que el profesor elabore una buena planificación [...] los alumnos deben ser orientados en cuanto a la adecuación al medio en el que se realizará la actividad de campo, el comportamiento adecuado al medio externo a la escuela y el cuidado con la preservación del medio ambiente.

La organización de la clase práctica y la construcción del guión aportaron a los estudiantes un gran aprendizaje técnico y pedagógico. Pudieron comprobar la importancia de la actividad fuera de clase cuando, al trabajar sobre paisajes naturales de vegetación, los alumnos expresaron un conocimiento detallado sobre el bioma de la caatinga, llegando a diferenciarlo por grupos, como el grupo de los árboles, el de los cactus, etc.

Proceso de producción y reproducción del espacio geográfico

Los alumnos necesitan entender el espacio geográfico como "constituido por formas materiales naturales visibles y construido por los hombres en las relaciones que se establecen" (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 40). Estas relaciones caracterizan un lugar en un tiempo histórico determinado. Así, la concepción del espacio geográfico debe estudiarse buscando la

comprensión de la constante transformación de los paisajes que constituyen el espacio, desarrollando en el alumno la comprensión de las causas y consecuencias de dichas transformaciones. En este sentido, Cavalcanti (2013, p. 129, nuestra traducción) destaca que:

La escuela tiene la función de llevar la vida cotidiana a su interior para hacer una reflexión sobre ella a través de una confrontación con el conocimiento científico [...] la geografía de la escuela debe centrarse en el estudio del conocimiento cotidiano traído por los alumnos y para su confrontación con el conocimiento sistematizado que estructura el razonamiento geográfico.

Para proporcionar a los alumnos de 6° grado de la Escola Municipal Santa Terezinha la comprensión de cómo ocurrió la construcción del espacio, los pibidianos organizaron una investigación sobre la historia de la ciudad de Petrolina, presentando en forma de discusión la información recogida en la investigación. Posteriormente, se realizó una actividad de campo en dos momentos: **primero**, los alumnos visitaron el Centro de Estudios Agrarios de la UPE/Petrolina, para conocer un poco la principal actividad económica de la región -la agroindustria- y sus impactos.

Figura 11 - Visita al Centro de Estudios Agrários



Fuente: Gomes (2019)

En el **segundo**, visitaron el Museu do Sertão, donde tuvieron la oportunidad de conocer mejor la historia de la ciudad a través de la exposición de piezas y objetos, que representaban diversos momentos y aspectos importantes de este municipio: colecciones de piezas de los primeros medios de producción y actividades económicas de la ciudad, colecciones que representaban la participación de algunas figuras de la Iglesia Católica, espacio con la representación histórico-política de la emancipación de la ciudad hasta la actualidad y espacio de la historia cultural del municipio.

Figura 12 – Visita al Museo del Sertão



Fuente: PIBID (2019)

Durante las reuniones y la planificación de las acciones del PIBID, se observó que las actividades realizadas han contribuido al aprendizaje y al desarrollo de la transposición didáctica del conocimiento científico al conocimiento escolar para todos los implicados, estudiantes de grado y profesores. Para los profesores, el PIBID es una forma de formación continua porque les aporta nuevos retos y experiencias, tal y como destacan en sus declaraciones:

Las nuevas experiencias vividas en cada encuentro con los becarios, el trabajo desarrollado en grupo, la interacción con los universitarios, me han hecho crecer profesionalmente en busca de nuevos conocimientos. (Profesor de Educación Básica 02, nuestra traducción).

Con un largo tiempo de trabajo en la universidad, el PIBID me acercó a los problemas de la escuela, esta re-aproximación trajo una reflexión sobre cómo llevar esta realidad actual de la escuela a las clases universitarias. (Profesor universitario 01, nuestra traducción)

La construcción y aplicación de proyectos ha estimulado la reflexión de la práctica, llevándolos a buscar diferentes lenguajes en la enseñanza de la Geografía, utilizando imágenes, música, maquetas, mapas, juegos, trabajos de campo y otras acciones, buscando siempre adaptar su lenguaje al utilizado por los alumnos. En este sentido, Cavalcanti (2014, p. 25, nuestra traducción) destaca que:

Los objetivos sociopolíticos y pedagógicos generales de la enseñanza y los objetivos específicos de la geografía escolar orientan la selección y la organización de los contenidos para una situación de enseñanza. Sin embargo, es el uso de un método de enseñanza apropiado el que puede permitir los resultados deseados.

El uso creativo de diferentes recursos didácticos en la enseñanza de la Geografía (canciones, murales, películas, periódicos, trabajos de campo, cómics, mapas, rocas, plantas, textos, fotografías, etc.) contribuye de forma expresiva al desarrollo de la clase y estimula el interés del alumno. En este sentido, el PIBID de Geografía ha contribuido a la formación de profesores comprometidos con despertar el deseo del alumno, incluso ante las dificultades sociales o estructurales que se encuentran en las escuelas de Educación Básica.

Algunas consideraciones

El diálogo entre la Geografía académica y la escolar se ha producido a través de acciones prácticas en el aula, lo que ha permitido a los estudiantes de grado una organización del conocimiento científico en una perspectiva pedagógica que ha impulsado cuestiones importantes en sus acciones, como: ¿Qué enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Cómo enseñar? Sousa Neto (2008) destaca importantes concepciones sobre estas cuestiones:

¿Qué enseñar? Esta reflexión requiere un trabajo de investigación fundamentado en la crítica, por tanto, una sólida formación; si no somos conscientes de lo que estamos enseñando, no somos nosotros los que enseñamos, sino el libro y el currículo descontextualizado. ¿A quién enseñar? Es necesario conocer aspectos importantes como la cultura, las cuestiones sociales, cuidando de respetar las diferencias y valorar sus conocimientos en el proceso de enseñanza. ¿Cómo enseñar? No hay una receta preparada para enseñar cada contenido; el uso de métodos de enseñanza implica compartir con los demás lo que somos. Por lo tanto, vale la pena reflexionar si: formaremos en base al autoritarismo personas sumisas, carentes de capacidad crítica, o formaremos individuos activos capaces de luchar en busca de transformaciones en la sociedad.

Es en este contexto que el PIBID adquiere una mayor dimensión, porque dentro de la política nacional de formación docente, también comenzó a ser asumido por el Estado, convirtiéndose en una política de Estado, trabajando con las cuestiones descritas. Su importancia también está vinculada al cumplimiento de la meta 15 del Plan Nacional de Educación, que tiene entre las estrategias determinadas por la ley N° 13.0005 de 2014 la "ampliación del programa permanente de iniciación a la docencia a los estudiantes matriculados en los cursos de pregrado, con el fin de mejorar la formación de los profesionales que actúan como docentes en la educación básica".

Así, aunque el PIBID está dentro de esta dimensión mayor con buenos resultados, pasa por inestabilidades que han dificultado su efectividad como política de estado debido a las recurrentes revocaciones y cambios de decretos y ordenanzas que regulan su mantenimiento, porque el propio estado que lo creó y que mantiene el discurso de una política de fortalecimiento de la profesión docente ha mostrado dificultades para mantener lo que está en la LDB, en el art. 62, por su alto costo.

Con toda la contradicción de las políticas y reformas para la educación en Brasil, el PIBID, cuando se inserta en los cursos de pregrado, contribuye para que la teoría y la práctica no se separen, pero la praxis pedagógica en la articulación entre la universidad y la escuela en la transformación de los sujetos.

REFERENCIAS

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.

CALDERIA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Praxis 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: Papirus, 2014. p. 24.

CORRÊIA FILHO, J. J. Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar? Petrópolis-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, Arioaldo 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.

Cómo referenciar este artículo

SOUSA, R. A. D.; GOMES, F. S. El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) como fundamento en la praxis pedagógica. Araraquara, v. 16, n. 2, p. 483-510, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13497>

Enviado el: 27/03/2020

Revisiones requeridas el: 20/08/2020

Aprobado el: 30/11/2020

Publicado el: 01/02/2021