



## A REGÊNCIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

GUELPA, Thayná Francisco<sup>1</sup>

SCOMPARIM, João Vitor Dante<sup>2</sup>

PANCHER, Andreia Medinilha<sup>3</sup>

### RESUMO

No Brasil, a docência sempre foi alvo de ataques e pouco valorizada, potencializada pela ascensão neoliberal no país a partir dos anos 1990, reforçando este cenário de desvalorização do trabalho docente. Desse modo, alguns programas federais foram criados com o intuito de qualificar a formação, valorizar a carreira de professor e a educação básica pública brasileira. De modo que, o objetivo deste trabalho é apresentar a relevância do PIBID para a formação de professores de Geografia, por meio de experiências vivenciadas por bolsistas durante a regência de aulas. Por conseguinte, o intuito foi elucidar a importância de uma formação docente de qualidade, fomentada pelo programa em questão, como sendo determinante para a qualificação profissional dos alunos de licenciatura e como forma de contribuir para a melhoria do ensino público brasileiro. Para a produção deste trabalho, foi elaborado um levantamento bibliográfico discorrendo acerca do processo de formação docente e alguns dos obstáculos existentes na educação brasileira. Ademais, os bolsistas ministraram para uma turma de 8º ano uma aula dupla de Geografia com o tema “Mundo do Trabalho”. Para dar suporte à regência, foi elaborada uma atividade em formato de debate como recurso didático e metodológico de ensino, visando contribuir para a fixação dos conteúdos estudados e fomentar o pensamento crítico dos alunos na escola. Foi possível concluir que a elaboração de atividades e dinâmicas no âmbito do PIBID se materializa como uma metodologia complementar ao processo de ensino-aprendizagem, ao promover a interação dos alunos em sala de aula, fomentar o pensamento crítico dos sujeitos envolvidos e potencializar a capacidade de argumentação, contribuindo assim para a fixação dos conteúdos estudados, tornando-os mais significativos à realidade de cada indivíduo. Também constatou-se que as experiências obtidas nas regências foram significativas ao desenvolvimento da formação docente dos bolsistas, com ênfase na identificação de algumas dificuldades enfrentadas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Regência. PIBID. Pensamento crítico.

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro - SP, [thayna.guelpa@unesp.br](mailto:thayna.guelpa@unesp.br)

<sup>2</sup>Graduando do Curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro - SP, [jv.scomparim@unesp.br](mailto:jv.scomparim@unesp.br)

<sup>3</sup>Professora orientadora: Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro - SP, [am.pancher@unesp.br](mailto:am.pancher@unesp.br)



## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se trata de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), sistematizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando o aprimoramento da formação de futuros profissionais docentes da educação básica. O programa permite uma imersão no contexto escolar e um dos objetivos é proporcionar a experiência em sala de aula aos estudantes de licenciatura, financiando bolsas aos alunos, como uma forma de também valorizar a profissão. Além disso, visa contribuir para a melhora da qualidade da educação básica pública no Brasil (CAPES, 2024). O programa também viabiliza a troca de conhecimentos e experiências produzidas dentro do ambiente universitário com a comunidade escolar do ensino público do município, conduzindo assim, uma concretude aos princípios de ensino, pesquisa e extensão estabelecidos dentro das universidades públicas brasileiras.

A docência no Brasil sempre foi alvo de ataques e pouco valorizada. A ascensão do neoliberalismo no país, a partir dos anos 1990, reforça este cenário de desvalorização do trabalho docente ao serem implantadas políticas e reformas que visam tornar a educação uma mera mercadoria. Segundo Girotto e Giordani (2019), a racionalidade das políticas neoliberais estão expressas nas recentes reformas educacionais do Novo Ensino Médio, e em políticas tais como a implementação da Base Nacional Comum Curricular:

[...] elaboração e implementação de um conjunto de reformas educacionais assentados na lógica neoliberal de educação em articulação com forças políticas conservadoras. Referimo-nos aqui a Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional Comum de Formação de Professores, a Escola Sem Partido, aos processos de Homeschooling, a militarização das escolas, ao fechamento de turmas, de turnos e de escolas públicas. (Girotto & Giordani, 2019, p.130).

O avanço de políticas neoliberais, supracitadas, provocou no longo prazo uma fragilização do ensino escolar, e de certa forma, levantou dúvidas sobre a qualidade e capacidade das instituições públicas e sociais sobre o processo de ensino e aprendizagem, como se a culpa pela falta de acesso escolar, a intensa precarização das estruturas, a ineficácia educacional e da própria capacitação docente, fosse resultado da incapacidade das instituições e programas públicos.

Essa realidade, atrelada a discursos tendenciosos, abriu muitas portas, e até mesmo incentivou as parcerias público-privadas, e de certo modo, a implementação de medidas empresariais dentro do cotidiano escolar. A partir de então, institui-se medidas de padronização dos conteúdos programáticos e das próprias metodologias de ensino, que são acompanhadas pela plataformação e atribuição de metas bimestrais e anuais, que em teoria ajudariam a monitorar o desempenho dos alunos, o sucesso do ensino e identificar as possíveis dificuldades, entretanto, intensificam a competitividade entre os estudantes e entre instituições, na medida que, pressionados pelo novo modelo, buscam incessantemente o mérito, premiações e bonificações que recebem por atingir essas metas. Por outro lado, os professores e instituições passam a ficar reféns destas, visto que, a partir desse momento a responsabilidade pelo sucesso da educação passa a ser colocada sobre as costas dos docentes e dos estudantes, e caso não atinjam as metas, os próprios docentes e corpo escolar, como um todo, podem sofrer represálias, que vão desde a perda da bonificação até a ameaça de transferência de escola.. Sendo assim, dia após dia, os docentes vão perdendo a liberdade para pensar uma prática de ensino mais crítica e alinhada com aquilo que acredita ser certo e importante para a construção do conhecimento e do indivíduo, uma vez que estão preocupados em ofertar, no pouco tempo que lhes é destinado, aquilo que o sistema impõe como necessário.

Vale ressaltar, que essa realidade se problematiza ainda mais com a reforma do ensino médio e com a iniciativa de escolas como as de Programas de Ensino Integral (PEI), que implementam em sua grade curricular os itinerários formativos, que flexibilizam o currículo e tiram horas necessárias para o desenvolvimento de disciplinas da base comum, principalmente daquelas de teor mais crítico como geografia, história, sociologia, com a justificativa de que esse seria o espaço para que as crianças e jovens desenvolvessem projetos, atividades e conhecimentos que perpassam os escolares, mas que podem ser de grande utilidade para o desenvolvimento futuro dos estudantes, em especial no mercado de trabalho.

A consequência foi que o poder público continuou e continua a financiar a educação, ao passo que a esfera privada se impõe, com a prevalência da sua orientação mercantil empresarial nos sistemas de ensino. Neste sentido, a educação estava situada como um eixo entre a reforma e a produtividade, ocorrendo, para tanto, mudanças de ordem prática no sistema educativo, tais como: maior flexibilidade, descentralização e competitividade, acarretando com isso, em novos marcos conceituais. [...] A relação entre o público e o privado na educação possui o condão de guiar a educação pública para que se privilegie a formação, para o atendimento, essencialmente, das necessidades do mercado, e não visando a emancipação dos indivíduos. (Pires e Barbosa, 2024, p.7)



Como explicitado pelo trecho acima de Pires e Barbosa (2024), esta “proposta de solução” se concretiza verdadeiramente com o esvaziamento da proposta pedagógica e do verdadeiro foco do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, essas medidas só intensificam a desigualdade já existente entre as escolas brasileiras, visto que a realidade e as dificuldades enfrentadas por elas são muito diversas e impedem a aplicação deste modelo padronizado, que muitas vezes encontram como impedimento a falta de estrutura física, tecnológica e financeira. Outro ponto a ser salientado é que a aplicação desses itinerários fica sob responsabilidade dos docentes da instituição, que em grande parte das vezes não possuem a capacitação necessária para aplicá-la, e a partir disso, fazem o que podem com o pouco que a escola possui, oferecendo para os alunos projetos de pouco aproveitamento, enquanto instituições renomadas aplicam alto investimento para o desenvolvimento das mesmas.

Desse modo, para além dos prejuízos ao ensino público brasileiro, como consequência à profissão, têm-se a constituição de barreiras à procura para a formação da carreira docente no ensino superior. Saviani (2009) reitera tais problemáticas também associadas às questões salariais e de jornadas de trabalho:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Por sua vez, o autor destaca a necessidade de se instituir um projeto de desenvolvimento nacional elegendo a educação como eixo central para superação das condições precárias que permeiam o ensino público brasileiro, assim como o trabalho docente. Ademais, a educação sendo prioridade no âmbito deste projeto levaria o país a desencadear meios de suplantar outros problemas latentes na sociedade brasileira, como a saúde, segurança, pobreza, desemprego, meio-ambiente (Saviani, 2009, p. 153). O impeditivo surge quando se observa as tendências dominantes na educação do país, que caminham para uma direção oposta à este projeto.

Portanto, entende-se que as iniciativas que valorizam e garantem a melhora da qualificação aos futuros profissionais docentes dentro das universidades, podem contribuir, por sua vez, para reverter esse cenário desmotivador do trabalho do(a) professor(a), uma vez



que a profissão se torne mais valorizada e desenvolvida com qualidade, desde o processo de formação inicial dos professores em instituições de ensino superior.

Diante do exposto, objetiva-se no presente trabalho, evidenciar a importância de experienciar a regência de aulas como parte da formação docente do(a) graduando(a) em licenciatura, na disciplina de Geografia especificamente, assim como a resposta (feedback) dos alunos da unidade escolar, considerando que a relação mais próxima entre universidade e escola contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Para Freire (2023), a formação docente parte do ato de ensinar não como sendo uma simples transmissão de conhecimentos sistematizados e acumulados por um indivíduo, mas sim uma construção coletiva por meio da interação dos diversos sujeitos envolvidos no processo. Ademais, o autor afirma constituir uma fração relevante da formação do(a) professor(a) a reflexão crítica sobre de que forma a prática docente está dialogando com a teoria estudada (Freire, 2023, p. 24).

Saviani (2009) destaca que no processo formativo docente, além da própria prática cotidiana, o professor vive um dilema ao se deparar com dois modelos de abordagem formativa: um centrado em conteúdos culturais-cognitivos e outro no aspecto pedagógico-didático (Saviani, 2009, p. 151). O primeiro diz respeito ao arcabouço de conhecimentos apreendidos pelo docente em formação, os quais serão aplicados futuramente em sala de aula. Enquanto o segundo se enquadra no escopo das metodologias de aplicação dos conteúdos no ato docente. O saber sistematizado será assimilado pelos alunos em processo de ensino-aprendizagem na medida em que o docente desempenha as capacidades necessárias de aglutinar o saber com a sua aplicação de forma didática e pedagógica, num sentido de possibilitar a construção conjunta do conhecimento.

O PIBID se apresenta como um projeto que, por sua vez, propõe um rompimento com o dilema exposto por Saviani(2009) uma vez que estabelece o espaço e momentos de discussão que tencionam estas questões sobre a prática docente, além de elaborar estratégias metodológicas de ensino a serem aplicadas, visando a qualificação da educação básica pública no Brasil e coletivização do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que estes momentos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e experiências significativas na prática docente dos bolsistas. As reflexões e



discussões realizadas são essenciais para aprimorar a formação inicial dos professores e promover a formação continuada dos orientadores e supervisores do programa (Silva, Lima, Araújo Neto, 2023).

## METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, buscou-se uma contextualização teórica a partir de levantamento bibliográfico nos respaldando em Freire (2023), Saviani (2009) e Girotto e Giordani (2019), objetivando elucidar o processo de formação docente e alguns dos obstáculos existentes no escopo da educação pública brasileira atualmente. Para além destes, buscou-se um relato de experiência durante a vivência em projeto de mesma natureza em Silva, Lima, Araújo Neto (2023), visando explicitar o papel do PIBID na formação do profissional docente.

Migrando para a vivência experienciada, foi elaborada previamente e em conjunto, pelos bolsistas PIBID, uma aula completa acerca do tema “Transformações no Mundo do Trabalho” (com enfoque no cenário brasileiro), para turma de 8º ano do ensino fundamental (conteúdo previsto no cronograma do ensino fundamental II no Estado de São Paulo). Nesta aula, foram trabalhados conteúdos como: modos de produção históricos e diferentes relações de trabalho em cada um deles; condições de trabalho em cada uma das revoluções industriais; a divisão internacional do trabalho; relações capitalistas de produção e a exploração da classe trabalhadora para extração do lucro; movimentos operários pela conquista de direitos trabalhistas no Brasil, assim como movimentos grevistas recentes; ascensão do neoliberalismo e a atual precarização do trabalho no Brasil; trabalho escravo e análogo à escravidão no Brasil; a precarização do ensino a partir de reformas neoliberais e seus impactos, formando uma nova classe trabalhadora precarizada no país.

Juntamente à aplicação da aula pelos bolsistas, foi proposta a realização de um debate sobre o fim da escala de trabalho 6x1 no Brasil (um assunto muito latente, no momento de aplicação da aula, no cenário nacional), em que a turma passou por uma divisão em três grupos: os trabalhadores, os empresários e um grupo de mediadores do debate, sendo que os trabalhadores e empresários deveriam defender seus respectivos interesses e assim elaborar os argumentos para tal; ficando sob responsabilidade dos mediadores tecer provocações aos dois





grupos como uma forma de desenvolver o debate, além é claro, de os alertar sobre possíveis contradições ou tangenciamento durante a argumentação de ambos.

Considera-se aqui o uso de debates como uma “metodologia ativa” de ensino para a aprendizagem crítica que, segundo Berbel (2011, p. 29), “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Assim, conforme Berbel (2011), para se alcançar os resultados esperados propostos na aula (reflexão crítica e fixação de conteúdos), o uso de metodologias ativas, como o debate, propicia desenvolver o papel de protagonismo dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Berbel (2011) ainda aponta que, ao assumir o protagonismo durante a formação, o sujeito quebra o modelo de ensino tradicional em que o professor é o emissor do conhecimento, podendo agora então conceber os meios para sua própria produção.

Ademais, segundo Barbosa; Marinho; Carvalho (2020), adotar o debate como metodologia pelos docentes pode ser estratégico na disseminação de conhecimentos científicos e impactar positivamente a vida dos estudantes em diversos aspectos, como o acadêmico, profissional e cotidiano (Barbosa; Marinho; Carvalho 2020, p. 31). Portanto, além de potencializar a capacidade dos alunos em refletir sobre assuntos de caráter simples ao complexo, contribui à construção da argumentação crítica sobre temas relevantes e também gera um impulso à desenvoltura dos alunos no que diz respeito à exposição pública.

Assim, as atividades foram desenvolvidas em um total de 4 aulas (50 minutos cada), sendo 2 delas para a explanação do conteúdo e as 2 restantes para orientações, para que os grupos se reunissem/se alinhassem e para desenvolvimento do exercício prático propriamente dito. O debate ocorreu duas semanas após a regência para que os alunos pudessem estudar acerca da temática e chegar até o debate munidos de suas devidas defesas. Tanto a aula quanto a proposta de atividade foram escolhidas e preparadas pelos bolsistas com o objetivo de contribuir na formação do senso crítico dos alunos acerca do tema.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No decorrer do progresso da regência foi possibilitado aos bolsistas constatar que a realidade em uma sala de aula vai muito além da explanação dos conteúdos, uma vez que, o





desenvolvimento do ensino-aprendizagem é permeado por dinâmicas sociais constantes. Esse ambiente ativo inclui não só a conversa paralela e a desconcentração, que atingem os alunos de forma natural durante as aulas - seja por distração externa ou até mesmo por desinteresse pessoal nos assuntos e/ou pela forma como são desenvolvidos - mas também por fenômenos menores, como destinar tempo da aula para realizar a chamada, esperar que os alunos entrem na sala e tomem seus lugares. Até mesmo a própria organização da “fila do banheiro”, que embora se mostre inofensiva pode gerar certo desconforto e desestabilizar o próprio docente, uma vez que é necessário, simultaneamente a exposição, realizar contato visual com o aluno e criar um esquema mental daqueles que já estão/foram ao banheiro e qual a ordem de interesse dentro da sala. Inicialmente os bolsistas foram capazes de realizar esse processo, mas no decorrer da aula o professor responsável pela turma tomou para si essa responsabilidade ao perceber que eles poderiam, de certo modo, perder o controle da situação, fazendo com que a continuidade da aula fosse afetada.

O tempo delimitado para a regência foi suficiente, permitindo trabalhar todo o conteúdo programado. Entretanto, considerando a dinâmica que se desenvolveu dentro da sala, esse tempo se mostrou suficiente, mas não ideal, em virtude de que os alunos pareciam estar compreendendo o que estava sendo dito, porém em certos momentos, denunciados por sua expressão corporal e facial, apresentavam-se cansados pelo denso conteúdo que estava sendo aplicado. Isso pode ser resultado dos poucos momentos que foram destinados para que os alunos participassem verdadeiramente da construção do pensamento.

Foi reservado o tempo necessário para que eles respondessem questões ou dessem exemplos para complementar e conduzir as ideias, porém, os bolsistas acabaram por “atropelar” essas situações quando se depararam com o temido silêncio, que no início da profissão pode se apresentar não como um sinal de que os alunos estão refletindo sobre o assunto e articulando pensamentos e opiniões, mas sim uma insegurança de que os discentes não absorveram o tema, que não estão prestando atenção no desenrolar da atividade, ou então por temer que estender esse silêncio pode comprometer o tempo destinado para trabalhar o restante do conteúdo. Esse comportamento deve ser revertido, uma vez que a longo prazo pode manter os alunos em posição confortável sendo apenas ouvintes e não construtores do pensamento.



### Imagem 1 - Regência



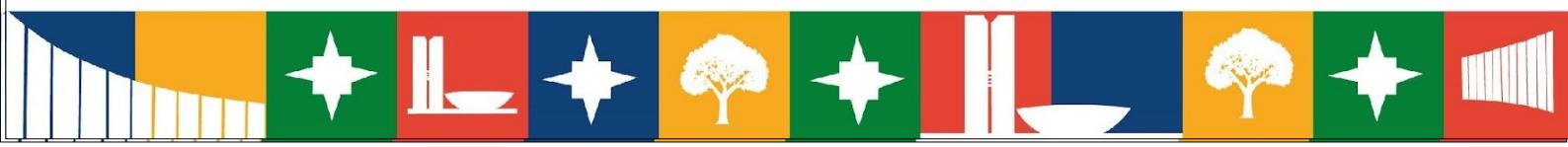
**Fonte:** dos autores (2025)

Nesse sentido é importante ter em mente que o processo de formação da consciência crítica está muito relacionado à capacidade de o aluno discutir e realizar associações com o tema que está sendo explanado. Dessa forma, o planejamento da aula deve ser feito tentando abranger os conteúdos necessários, mas sem que isso seja tratado tendo como base uma pedagogia bancária como nomina Paulo Freire (2022), explicitada no trecho a seguir:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2022, p.33).

Para além disso, a situação apresentada por Freire (2022), denuncia o quanto as mudanças na grade curricular das escolas e a própria exigência de conteúdos pré definidos, onde os temas abordados e o tempo que o professor deve levar são impostos como regras a serem seguidas, mas que não se enquadram a realidade das escolas brasileiras, e tampouco, levam em conta o que é verdadeiramente preciso para estimular uma educação de qualidade e o pensamento crítico.

Partindo ao dia do debate, os alunos apresentaram um comportamento satisfatório, pois os grupos haviam pesquisado e se preparado para a atividade, ao ponto que estavam com





X Encontro Nacional das Licenciaturas

documentos impressos que os ajudariam a dar prosseguimento. Para além disso, nos minutos que tiveram para alinhar-se com os colegas, se mostraram capazes de explicar individualmente aos bolsistas quais eram as razões que fortaleciam e desfavoreciam o lado defendido por eles.

A dinâmica em si causou grande animação nos estudantes, de tal modo que conseguiam debater os distintos dados buscados por cada grupo; e a agitação foi ainda mais incentivada com a presença dos mediadores que além de lançarem perguntas norteadoras, teciam comentários sobre a defesa dos demais grupos e os advertia quando elas eram feitas sem embasamento ou quando tangenciavam o assunto. Sendo assim, identificou-se um processo de autonomia não apenas ao pesquisar sobre o tema proposto, mas também ao direcionar e reconhecer sozinhos quais pontos eles alcançaram e aqueles que poderiam ser melhor desenvolvidos no debate

Por fim, cabe um destaque importante dessa experiência, sentida não dentro da sala de aula, e nem pelos bolsistas, mas sim pelos estudantes em suas residências, que relataram ter conversado com seus responsáveis sobre o que havia sido explanado em sala e durante o debate, segundo os relatos dos alunos às questões levantadas giravam em torno do tipo de trabalho que os responsáveis desempenham dentro do atual sistema trabalhista, em quais escalas eles trabalhavam e a situação de precarização do trabalho de modo geral. Esse é o indicativo de que os estudantes se apropriaram do conhecimento que lhes foi apresentado, e além disso, conseguiram enxergar em sua própria realidade as manifestações dele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base em tudo que foi abordado anteriormente pode-se observar o impacto que programas como o PIBID possuem no processo formativo dos estudantes, ao proporcionar o primeiro contato verdadeiro com o desafio do magistério e tudo o que ele exige. Os bolsistas tiveram que se desafiar a buscar e preparar uma aula completa para os estudantes, preocupando-se com a forma como esses conteúdos seriam trabalhados e tendo que se deparar com desafios que ultrapassam o planejamento da aula e que exigem muito dinamismo do docente.

O PIBID apresenta com clareza que lecionar vai muito além de dominar a teoria e apresenta o espaço da sala de aula como um ambiente de aprimoramento e um palco de





experiências, que ao colher resultados não só moldam o futuro do bolsista como docente, como podem ser agregadas pelo professor responsável pela turma. Os docentes em formação foram estimulados à desenvolver estratégias e metodologias ativas de ensino voltadas para tornar a aprendizagem dos alunos mais interativa e significativa.

Ademais, nota-se que a presença de alunos do programa PIBID, tanto dentro da sala de aula quanto no ambiente escolar em sua totalidade, contribui grandemente à construção do ensino público democrático e com qualidade ao estabelecer uma relação muito mais próxima entre a universidade e o cotidiano escolar. A partir do entendimento de que o professor está num processo de formação continuada, o supervisor responsável pelos bolsistas também se aprimora com a presença deles durante suas aulas.

Isoladamente, o PIBID não soluciona os diversos problemas do ensino público brasileiro que, como pontuado inicialmente, variam desde o subfinanciamento da infraestrutura e o avanço de políticas que visam a mercadorização do ensino, à desvalorização da profissão docente. Entretanto, cria meios para se compreender as distintas realidades que transcorrem em cada unidade escolar, além de um panorama abrangente acerca da educação pública em todo o território, possibilitando, a construção coletiva da superação dos desafios existentes.

Desse modo, entende-se a necessidade e a importância de ratificar os impactos positivos e frutos gerados a partir de um projeto criado através de uma iniciativa do governo federal brasileiro (pressionado pela sociedade perante a precariedade educacional e da profissão docente), como foi colocado no decorrer do artigo, fomentando uma práxis por parte dos beneficiados em defesa do projeto. Investir na formação e capacitação de professores para que possam utilizar diferentes recursos metodológicos e estratégias de ensino é o papel de tais políticas sob responsabilidade do governo brasileiro. Por outro lado, os educadores e futuros docentes devem sempre estar buscando novos meios para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo perante às realidades de cada sujeito.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Unesp; à CAPES pelo financiamento da bolsa para o desenvolvimento das atividades; ao programa PIBID por proporcionar a vivência e o espaço de formação; à professora coordenadora do projeto no curso de Geografia em Rio Claro (SP),



Andréia Medinilha Pancher; ao professor supervisor da escola onde foram desenvolvidas as atividades de formação, Henrique Santos Domingos; e à E.E. Carolina Augusta Seraphim, por acolher os alunos do PIBID.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, Camila LB; MARINHO, Danillo M.; CARVALHO, Larisse S. C. de O. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. **Programa de Residência Pedagógica na licenciatura em informática**, p. 22, 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Junho de 2024. [gov.br](https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 6 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Geografia**, v. 44, n. 1, p. 113-134, 2019.

PIRES, D. de O.; BARBOSA, R. P. **O capitalismo na era digital e os processos de privatização da educação**: análise da reforma do ensino médio e do componente curricular projeto de vida . Revista Exitus, [S. l.], v.14, n.1, p.e024040,2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2616. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2616>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Elias Leandro; LIMA, Francisco José de; ARAÚJO NETO, João Nunes de. Experiência no Programa Residência Pedagógica: a regência de aulas e sua importância para a formação inicial docente. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 2, n. 5, p. 1-13, 2023.

