

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PIBID: ARTICULAÇÕES
ENTRE TEORIA, PRÁTICA E PEDAGOGIA FREIREANA
EDUCATION OF GEOGRAPHY TEACHERS IN PIBID: CONNECTIONS
BETWEEN THEORY, PRACTICE AND FREIREAN PEDAGOGY**

Paulo Rogério Moro¹
Claudia Patrícia de Souza²
João Paulo Camargo³
Paulo Cesar Paes de Almeida⁴
Ana Lúcia Pereira⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Geografia, à luz da pedagogia de Paulo Freire. A pesquisa, de abordagem qualitativa e os participantes foram 23 licenciandos bolsistas do PIBID, cujas percepções foram coletadas por meio de questionários online e examinadas com base na Análise Textual Discursiva. Da análise emergiram seis categorias centrais: desafios na articulação teoria-prática; condições estruturais e organizacionais da escola; desenvolvimento de postura crítica e reflexiva; relação professor-aluno e mediação pedagógica; PIBID como experiência formativa; e compreensão da docência como prática social e política. Os resultados evidenciam que o programa favorece a aproximação dos futuros professores com a realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas, críticas e reflexivas, além de consolidar a compreensão da docência em Geografia como prática social e política, em consonância com os princípios freireanos de educação como prática de liberdade. Além disso, evidenciamos ainda que o PIBID fortalece a identidade profissional docente e o compromisso social do professor em formação, embora permaneça o desafio de intensificar a integração entre universidade e escola básica para ampliar os efeitos formativos do programa.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Geografia; Paulo Freire; BNCC.

ABSTRACT

This article aims to identify the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Programme (PIBID) to the training of geography teachers, in light of Paulo Freire's pedagogy. The research took a qualitative approach and involved 23 PIBID scholarship recipients, whose perceptions were collected through online questionnaires and examined using Discursive Textual Analysis. Six central categories emerged from the analysis: challenges in articulating theory and practice; structural and organisational conditions of the school; development of a critical and reflective stance; teacher-

¹ Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPG - PR, bolsista do PIBID, paulomoro@uepg.br;

² Professora da Rede Estadual de Educação – SEED- Pr, Supervisor PIBID Geografia, claudia.souza22@escola.pr.gov.br;

³ Professor da Rede Estadual de Educação – SEED- Pr, Supervisor PIBID Geografia, joao.camargo@escola.pr.gov.br;

⁴ Professor da Rede Estadual de Educação – SEED- Pr, Supervisor PIBID Geografia, paulopaes80@gmail.com

⁵ Professora do Curso de Licenciatura em Matemática UEPG- PR, bolsista produtividade da Fundação Araucária, anabaccon@uepg.br.





student relationship and pedagogical mediation; PIBID as a formative experience; and understanding teaching as a social and political practice. The results show that the programme helps future teachers to become more familiar with the reality of schools, enabling them to develop pedagogical, critical and reflective skills, as well as consolidating their understanding of teaching geography as a social and political practice, in line with Freire's principles of education as a practice of freedom. In addition, we also show that PIBID strengthens the professional identity and social commitment of trainee teachers, although the challenge of intensifying integration between universities and primary schools remains in order to expand the formative effects of the programme.

Keywords: Geography teacher education; PIBID; Paulo Freire; BNCC.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares centrais para a qualidade da educação, pois envolve não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e éticas. No campo da Geografia, essa formação assume um papel estratégico, dado o potencial da disciplina para promover a compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, estimular a consciência socioambiental e fomentar a cidadania. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma política pública relevante para aproximar o licenciando da realidade escolar desde o início de sua trajetória acadêmica, criando oportunidades para vivenciar a complexidade da prática docente.

Ao proporcionar experiências concretas em sala de aula, o PIBID possibilita que futuros professores experimentem a articulação entre teoria e prática, enfrentem desafios reais e desenvolvam estratégias de ensino adaptadas a diferentes contextos. Essa vivência torna-se ainda mais significativa quando analisada à luz dos princípios da pedagogia de Paulo Freire, que compreende a educação como prática de liberdade, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e cidadãs.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender de que maneira o PIBID contribui para a formação de professores de Geografia críticos e reflexivos, capazes de articular os conteúdos acadêmicos às realidades sociais e culturais dos estudantes. Para isso, analisam-se as percepções de licenciandos participantes do programa, identificando desafios enfrentados, aprendizagens construídas e implicações para a prática pedagógica. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores e para o fortalecimento de políticas públicas que valorizem a docência como prática social e política.

Como opção de organização e escrita, após essa breve introdução, apresentamos algumas reflexões sobre o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa; em seguida metodologia utilizada; os resultados e discussões constituídas à luz do marco teórico; e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais suscitadas a partir do presente estudo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, PEDAGOGIA FREIREANA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ALGUMAS REFLEXÕES

A formação de professores é um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória profissional docente. Para Nóvoa (1992), a docência não se reduz à aquisição de conteúdos acadêmicos, mas envolve a construção de uma identidade profissional que articule saberes pedagógicos, experiências práticas e reflexão crítica. A profissão docente exige que o educador compreenda não apenas os conteúdos de sua área, mas também os contextos socioculturais dos alunos, desenvolvendo competências para mediar processos de ensino e aprendizagem de forma significativa.





Imbernón (2010) destaca que a prática docente é marcada por desafios que demandam atualização constante, abertura ao diálogo e capacidade de inovação. A formação deve, portanto, propiciar ao professor condições de articular teoria e prática, construir estratégias pedagógicas adequadas à diversidade e assumir uma postura investigativa frente às demandas educacionais.

Sendo assim, o PIBID se configura como uma política pública estratégica, pois aproxima os licenciandos da realidade escolar desde o início da formação, favorecendo a integração entre universidade e escola básica. Criando um ambiente formativo no qual os futuros professores vivenciam o planejamento, a execução e a avaliação de práticas pedagógicas, enfrentando desafios reais e construindo respostas coletivas e criativas. Essa inserção antecipada no cotidiano escolar amplia as oportunidades de reflexão sobre o papel social do professor e sobre as diferentes dimensões do trabalho docente, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática, conforme defendem Pimenta (2005) e Freire (1996).

No que tange a formação de professores de Geografia, podemos destacar que além do domínio conceitual e técnico da ciência geográfica, a compreensão do espaço como uma construção social, cultural e política é essencial na formação do futuro professor. Callai (2013) ressalta que ensinar Geografia não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica promover o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico, capacitando os acadêmicos a compreenderem e intervirem na realidade em que vivem. Para a autora, a educação geográfica “tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber” (Callai, 2018).

Callai (2018) destaca ainda, que “este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola” (p. 10). A partir desse contexto é que Callai (2018) apresenta e insere e a relevância da questão da cidadania nas discussões sobre a escola e educação. A educação geográfica para a formação cidadã, é “abordada na proposição de educação e cidadania no estudo da geografia”, buscando-se refletir sobre os “subsídios ao ensino da geografia escolar na educação básica brasileira para a construção da cidadania” (p. 10).

Destacamos, que a prática pedagógica em Geografia demanda metodologias que relacionem os conceitos geográficos ao cotidiano dos estudantes, possibilitando que compreendam fenômenos socioespaciais e suas implicações. Isso significa trabalhar com diferentes linguagens, como mapas, gráficos, imagens, textos e recursos digitais, de forma a ampliar a leitura e interpretação do mundo em que vivemos. A articulação entre teoria e prática torna-se fundamental para que o professor não apenas transmita informações, mas promova aprendizagens que sejam relevantes e transformadoras, e, quiçá para uma educação geográfica e cidadã, conforme apontado por Callai (2018).

No contexto do PIBID, essa formação se enriquece pela possibilidade de observar diferentes realidades escolares e experimentar metodologias que aproximam a Geografia do cotidiano dos alunos. Como destaca Cavalcanti (2012), o ensino dessa disciplina deve ser significativo, partindo da realidade vivida e das questões socioambientais presentes no território. A prática pedagógica, quando aliada a uma postura investigativa e crítica, contribui para que o aluno perceba a Geografia como um instrumento de compreensão e transformação da realidade.

Ao participar do PIBID, os licenciandos em Geografia têm a oportunidade de desenvolver atividades que vão além da transmissão de conteúdos, buscando integrar conceitos acadêmicos com temas socialmente relevantes, como desigualdade, sustentabilidade, globalização e identidade territorial. Essa vivência consolida a formação





docente ao evidenciar que ensinar Geografia é, também, contribuir para a formação cidadã e para o exercício de uma consciência crítica.

Alinhado a esse contexto, se a formação de professores, podemos destacar ainda a BNCC, homologada em 2017, que estabelece diretrizes para a Educação Básica no Brasil, definindo competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade. No campo da Geografia, a BNCC orienta que o ensino seja voltado para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, o uso consciente dos recursos naturais, a valorização da diversidade cultural e para o desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2017).

Para os professores, a BNCC implica a necessidade de repensar o planejamento e as práticas pedagógicas, considerando as competências gerais propostas, como o pensamento científico, crítico e criativo; a argumentação; e, a responsabilidade e cidadania. No caso específico da Geografia, isso significa promover o protagonismo do estudante, incentivando a pesquisa, a análise crítica e a capacidade de correlacionar escalas locais, regionais e globais. A formação docente, portanto, deve preparar o professor para interpretar a BNCC de forma crítica, adaptando-a às realidades concretas das escolas e dos alunos.

A pedagogia de Paulo Freire oferece fundamentos essenciais para pensar a formação de professores, especialmente no que se refere à concepção de educação como prática de liberdade. Para o autor “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2011, p. 52).

Além disso, Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o aluno construa o saber por meio do diálogo, da problematização e da reflexão crítica sobre a realidade.

O professor, nessa perspectiva, assume o papel de mediador, estimulando a autonomia intelectual e o engajamento dos estudantes na transformação social. A abordagem freireana enfatiza a necessidade de articular teoria e prática, contextualizando o conteúdo de ensino nas experiências e saberes prévios dos alunos. A relação dialógica entre educador e educando rompe com a educação “bancária” — caracterizada pelo depósito de informações — e promove uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social. No ensino de Geografia, essa perspectiva reforça a importância de trabalhar os conteúdos de forma crítica, vinculando-os às questões sociais, ambientais e políticas que afetam diretamente a vida dos estudantes.

No âmbito do PIBID, essa abordagem se materializa nas ações que valorizam a escuta ativa, a problematização de temas sociais e a utilização da *práxis* — reflexão e ação transformadora — como eixo central do trabalho pedagógico. O professor em formação é estimulado a reconhecer e respeitar os saberes prévios dos estudantes, partindo deles para introduzir novos conceitos e promover aprendizagens significativas.

No caso da formação de professores de Geografia, a pedagogia freireana reforça a importância de ensinar a “ler o mundo” antes de “ler a palavra” (FREIRE, 1989), estimulando os alunos a compreender o espaço geográfico como produto histórico e social. A prática docente, nesse sentido, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se torna um ato de compromisso com a transformação social, com a justiça e com a construção de uma sociedade mais democrática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, que compreende a pesquisa como um processo interpretativo e como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que o





investiga, entre o observador e o objeto de estudo, na qual o pesquisador é parte integrante do fenômeno investigado (Chizzotti, 1991).

Participaram da presente pesquisa 23 acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia que atuam como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Todos os licenciandos atuando com os supervisores PIBID, dos Colégios Estaduais Professor João Ricardo Von Borell du Vernay, Professor Meneleu de Almeida Torres e Presidente Kennedy. A escolha dos participantes se deu de forma intencional, considerando a relevância de suas experiências no contexto da formação docente inicial juntos aos supervisores nos colégios de atuação. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online, elaborado com questões abertas e aplicado via *Google Forms*, buscando captar as percepções e reflexões dos participantes sobre sua trajetória formativa e suas vivências no programa.

Para a organização e análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2007), por se tratar de um referencial metodológico adequado à investigação qualitativa com foco na construção de sentidos a partir das narrativas dos sujeitos. O processo analítico seguiu três movimentos: unitarização dos textos, categorização e construção de novas compreensões, resultando na emergência de seis categorias: *i)* Desafios na articulação teoria–prática; *ii)* Condições estruturais e organizacionais da escola; *iii)* Desenvolvimento de postura crítica e reflexiva; *iv)* Relação professor–aluno e mediação pedagógica; *v)* PIBID como experiência formativa; e, *vi)* Compreensão da docência como prática social e política.

Para preservar a identidade dos licenciandos participantes da pesquisa, eles serão representados pela letra L (licenciando) seguido por um número, dessa forma L1 representa o primeiro licenciando, L2 o segundo e assim sucessivamente.

Na próxima seção apresentamos os resultados das nossas análises, discutidos à luz do que a literatura aqui utilizada nos permite apontar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas dos 23 bolsistas do PIBID em Geografia nos permitiu identificar seis categorias que expressam aspectos centrais da formação docente crítica à luz da pedagogia de Paulo Freire. A seguir, discutimos cada uma delas categorias do referencial que fundamenta a presente pesquisa.

Categoria I - Desafios na articulação teoria–prática

A primeira categoria esta relacionada aos desafios e dificuldades de adaptação dos conteúdos acadêmicos à realidade escolar e ao perfil dos alunos, ou seja, na articulação teoria–prática, conforme podemos observar nos exemplos de falas abaixo:

L9 - Encontrei desafios em adaptar os conteúdos teóricos à realidade dos alunos, tornar os temas da Geografia mais acessíveis e interessantes, e lidar com as diferentes formas de aprendizagem, exigindo criatividade.

L21 - A teoria não funciona 100% na prática. Funciona uns 20%.

L3 - Fazer a transposição didática.

Os trechos de falas dos acadêmicos acima sobre os desafios e dificuldades entre a articulação entre a teoria–prática, vão ao encontro de que Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) destacam como um aspecto da construção da identidade docente que exige e requer a





capacidade de transpor conhecimentos acadêmicos para contextos reais. A dificuldade relatada pelos licenciandos em adaptar conteúdos e métodos é um ponto previsto pela literatura, que defende a necessidade de uma formação que integre a prática desde o início da formação docente. No mesmo sentido, a pedagogia freireana critica a “educação bancária” e defende a problematização dos conteúdos a partir da realidade dos alunos. Os relatos sobre a distância entre teoria e prática refletem a urgência dessa postura crítica e contextualizada.

Podemos destacar ainda que no que se refere aos desafios na articulação entre teoria e prática, os licenciandos relataram dificuldades em adaptar os conteúdos acadêmicos à realidade dos alunos, em realizar a transposição didática e em manter a atenção da turma durante as aulas. Muitos destacaram que a teoria adquirida na universidade “não funciona 100% na prática”, exigindo criatividade, flexibilidade e domínio de metodologias diferenciadas. Essa constatação corrobora Freire (1996), ao afirmar que a prática docente deve estar vinculada ao contexto real do educando, considerando seus saberes e experiências.

Categoria II - Condições estruturais e organizacionais da escola

A segunda categoria está relacionada às condições estruturais e organizacionais da escola e apontam algumas limitações sobre o tempo, recursos, calendário e infraestrutura, conforme podemos observar nos exemplos de falas dos acadêmicos abaixo:

L12 - Tempo da aula é curto para desenvolver o conteúdo, ainda mais quando se considera o tempo utilizado para realizar a chamada, ter a atenção da turma, e possíveis interrupções.

L20 - Os desafios durante o projeto em tentar aplicar a teoria e a prática foi no processo de desenvolver atividades elaboradas aos alunos, mas recursos esses que o programa não disponibiliza.

L5 - Variação de situações encontradas em sala, como comportamento dos alunos e mal funcionamento da mídia.

Os trechos das falas dos acadêmicos sobre as condições estruturais e organizacionais da escola, vão ao encontro do que Perrenoud (2000) indica que o professor precisa desenvolver competências para lidar com imprevistos e limitações do contexto escolar. Podemos destacar ainda que embora a BNCC proponha competências amplas, sua implementação depende das condições reais da escola. A carência de recursos e o tempo reduzido, apontados nas respostas, revelam a dificuldade de aplicar plenamente as orientações curriculares.

De uma forma geral, as falas dos licenciandos sobre as condições estruturais e organizacionais da escola, estão relacionadas às limitações de tempo para o desenvolvimento das aulas, falta de recursos didáticos, interrupções no calendário escolar e problemas na infraestrutura, como equipamentos tecnológicos inoperantes. Essas barreiras evidenciam a necessidade de que a formação docente também prepare o futuro professor para lidar com contextos adversos, mantendo o foco no processo de ensino-aprendizagem.

Categoria III - Desenvolvimento de postura crítica e reflexiva

A terceira categoria está relacionada à construção de um olhar atento para a realidade social e política da educação, conforme princípios freireanos, a partir do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Isso pode ser observado nos exemplos de falas dos acadêmicos abaixo:





L10 - O PIBID foi fundamental para meu desenvolvimento como professora crítica e reflexiva, pois me colocou em contato com a realidade dos alunos e me fez repensar constantemente minhas práticas pedagógicas.

L1 - Presenciar as diferentes realidades dos alunos mostra que a sociedade é bem complexa e que o ensino-aprendizagem também tem seus desafios.

L22 - Ensinar vai além do conteúdo: é estimular o pensamento crítico, valorizar o aprendizado de cada um e promover uma educação comprometida com a transformação social.”

Os trechos das falas dos acadêmicos acima sobre o desenvolvimento de postura crítica e reflexiva, vão ao encontro do Callai (2013) afirma, de que a docência em Geografia deve formar sujeitos capazes de compreender o espaço como construção social e intervir criticamente nele. Essa categoria ainda se alinha ao conceito de educação como prática de liberdade, que estimula a leitura crítica do mundo e a atuação transformadora do professor e do aluno defendida por Freire (1996).

Os exemplos de relatos dos licenciandos acima sobre o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, apontam que o PIBID ampliou a compreensão sobre a complexidade da educação pública e sobre o papel social e político do professor de Geografia. Os licenciandos reconhecem ainda que ensinar vai além da transmissão de conteúdos: é um ato político que visa estimular o pensamento crítico, promover a cidadania e transformar realidades. Essa compreensão está diretamente alinhada aos pressupostos freireanos de educação como prática de liberdade.

Categoria IV - Relação professor–aluno e mediação pedagógica

A quarta categoria está relacionada à relação professor–aluno e mediação pedagógica e à importância da criação de vínculos, confiança e diálogo para promover a aprendizagem significativa, conforme pode ser observado nos exemplos de falas abaixo:

L4 - Ter um laço de confiança para eles saberem que não estou ali para julgar e sim para ajudar.

L11 - Muitas vezes os alunos perguntam coisas pra gente que têm receio de falar para a turma inteira, e isso ajuda a entender como abordar o conteúdo.

L2 - O papel do professor de geografia aplicando esses conteúdos é conscientizar os alunos e sensibilizar para uma forma de vida menos prejudicial para o planeta.

Os trechos de falas dos licenciando acima sobre a relação professor–aluno e a mediação pedagógica, é um dos aspectos da formação de professores apontado por Nóvoa (1992), ao enfatizar que o ensino é uma prática relacional, que exige escuta e diálogo para promover aprendizagens significativas. Vai ao encontro também de Freire (1996), destaca em relação à educação dialógica, como central para a criação de vínculos, pois o professor é mediador, e não mero transmissor de conteúdos. Essa postura apareceu fortemente nos relatos dos acadêmicos que destacam a importância da confiança e do diálogo com os estudantes.

Portanto, podemos destacar que a relação professor–aluno foi um aspecto fortemente valorizado pelos licenciandos, ao destacar a importância de estabelecer vínculos de confiança e diálogo com os estudantes, reconhecendo que tais relações potencializam o engajamento e o aprendizado. Essa perspectiva reafirma a necessidade de um ensino humanizado, no qual a escuta ativa e a empatia são elementos centrais.

Categoria V - PIBID como experiência formativa





A quinta categoria apresenta o PIBID como uma experiência formativa reconhecida como espaço de aprendizagem prática, socialização e amadurecimento profissional, conforme podemos observar nos exemplos de falas dos licenciandos abaixo:

L8 - Minha experiência no PIBID foi muito boa, porque me ajudou a viver de perto a rotina de sala de aula, entender melhor a escola pública e colocar em prática o que aprendi na faculdade.

L23 - Foi uma experiência única, mudança de visão, pensamento e ainda continuo tendo novas experiências.

L7 - Participei do PIBID em 2023 e retornei em 2025, o que aprimorou minhas habilidades docentes e me fez criar laços com a profissão”.

Reconhecer o Programa PIBID como uma experiência formativa, também evidencia alguns aspectos da formação de professores, destacado por Imbernón (2010), de que o contato precoce com o ambiente escolar é um fator decisivo para integrar saberes e desenvolver competências pedagógicas. Podemos destacar ainda que o PIBID também oferece um espaço para experimentar práticas alinhadas às competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, a argumentação e a responsabilidade cidadã.

Os trechos das falas dos licenciandos acima, evidenciam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é percebido como uma experiência formativa significativa para a constituição da identidade docente dos futuros professores de Geografia. De forma geral, as falas indicam que o programa possibilitou aos licenciandos vivenciar a realidade escolar antes da conclusão do curso, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e críticas, alinhadas aos princípios da pedagogia freireana.

Categoria VI - Compreensão da docência como prática social e política

A sexta categoria está relacionada à compreensão da docência como prática social e política, em que a percepção do ensino de Geografia, aparece como instrumento de transformação social, conforme podemos observar nos exemplos de falas dos licenciandos abaixo:

L3 - A geografia é uma prática social no cerne do seu existir, portanto é política ao revelar na prática de ensino e aprendizagem o mundo globalizado.

L2 - Ensinar Geografia é provocar reflexão e transformação de sujeitos críticos.

L19 - As práticas de ensino contribuíram para entender o professor como agente transformador social.

As falas dos licenciandos acima sobre a compreensão da docência como prática social e política, evidencia alguns aspectos da formação de professores de Geografia enfatizado por Cavalcanti (2019), em que o ensino da Geografia, é intrinsecamente político ao analisar relações de poder e desigualdades socioespaciais. A compreensão da docência como prática social e política, está no núcleo de sua proposta pedagógica apresentada por Freire (1996), de que todo ato educativo é político, e a docência comprometida visa à transformação social e à emancipação dos sujeitos. Reforça ainda a compreensão de Freire (2011) da educação como prática da liberdade, defendendo que o ato educativo deve estar comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





No presente artigo tivemos como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Geografia, à luz dos princípios da pedagogia de Paulo Freire a partir de uma pesquisa realizadas com 23 bolsistas, licenciandos do curso de Geografia. A partir da organização e análise dos dados, identificamos seis categorias que nos permitem apontar como resultados, que o PIBID desempenha um papel relevante na formação de professores de Geografia, ao proporcionar experiências que vão além da aprendizagem técnica e metodológica, alcançando dimensões éticas, políticas e sociais da docência. Ao possibilitar a inserção antecipada do licenciando no contexto escolar, o programa favorece a compreensão da complexidade do ambiente escolar e estimula a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Entretanto, não podemos deixar de destacar que as dificuldades relatadas, como a adaptação da teoria à prática, a carência de recursos e as limitações estruturais, apontam para a necessidade de repensar a formação inicial de professores, de modo a contemplar estratégias para lidar com esses desafios. A integração entre universidade e educação básica deve ser fortalecida, assegurando que a formação docente esteja alinhada tanto às demandas da BNCC quanto aos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Podemos destacar ainda que, para que o professor de Geografia se torne um educador crítico, reflexivo e socialmente comprometido, é imprescindível que vivencie experiências formativas que unam teoria, prática e reflexão. O PIBID, quando bem estruturado e apoiado institucionalmente, mostra-se um espaço privilegiado para essa formação, contribuindo para a consolidação de uma prática docente que não apenas transmite conhecimentos, mas forma cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem de uma crítica e cidadã.

Portanto, podemos destacar que o PIBID se constitui em um espaço formativo privilegiado, capaz de potencializar a construção de saberes docentes pautados no diálogo, na reflexão crítica e no compromisso social. Ao articular teoria, prática e reflexão, o programa contribui não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a consolidação de uma prática educativa que compreende a Geografia como ciência voltada à formação cidadã e à transformação social. Assim, reafirma-se o papel do PIBID como uma política pública estratégica para a valorização da docência e para a consolidação de professores capazes de formar sujeitos críticos e atuantes em sua realidade.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão das bolsas de iniciação à docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A orientadora da pesquisa Ana Lúcia Pereira também estende os seus agradecimentos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FA), pelo apoio à pesquisa por meio da concessão de bolsa produtividade, essencial para o fortalecimento das atividades acadêmicas e investigativas deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a formação do cidadão**. Porto Alegre: Mediação, 2013.





CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: formação e cidadania.** In: _____. *Educação geográfica: formação e cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí, 2018. p. 9-22.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

