

Ensinando e aprendendo: um relato das primeiras regências de aula e contribuições do PIBID Geografia

Teaching and learning: an account of the first classroom teaching experiences and contributions of the PIBID Geography

Enseñanza y aprendizaje: un relato de las primeras experiencias y contribuciones de la enseñanza en el aula del programa de Geografía PIBID

Eduardo Apolônio de Assis¹

 0009-0001-9293-1149

André dos Santos Baldraia Souza²

 0000-0002-2627-6617

RESUMO: O contexto da formação profissional docente requer conexão entre a academia e a escola. O PIBID exerce um importante papel nessa relação, uma vez que a vivência mais teórica que prática na academia, aliada às possibilidades de observações e práticas docentes na escola, dão a oportunidade ao estudante sentir-se parte da comunidade escolar, podendo mergulhar em demandas reais da sala de aula. Essa condição gera reflexões, potencializa habilidades e abre novos horizontes que contribuem para a docência. O objetivo do presente trabalho é a partir de um breve levantamento bibliográfico sobre o universo escolar, tecer relatos acerca de regências de aula, refletindo sobre aprendizados e contribuições do PIBID Subprojeto Geografia da UFRGS Litoral Norte, realizado em uma escola pública de Porto Alegre-RS. Considera-se que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, são importantes ferramentas na etapa de iniciação docente, cooperando para uma formação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de planejamento, reflexão, criticidade e ampliando a desenvoltura na sala de aula. A experiência demonstrou que enquanto o professor ensina, ele aprende, exigindo busca por elementos essenciais para uma formação de qualidade. Espera-se contribuir para a literatura acerca do tema PIBID, Formação de Professores e Ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação de professores; ensino de geografia.

ABSTRACT: The context of teacher training requires a connection between academia and schools. PIBID plays an important role in this relationship, since the more theoretical than practical experience in academia, combined with the possibilities of observation and teaching practice in schools, give students the opportunity to feel part of the school community and immerse themselves in the real demands of the classroom. This condition generates reflections, enhances skills, and opens new horizons that contribute to teaching. The objective of this study is to use a brief bibliographic survey on the school universe to weave together reports on classroom teaching, reflecting on the learning and contributions of the PIBID Geography Subproject of UFRGS Litoral Norte, carried out in a public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The activities developed within the scope of the Program are considered important tools in the teacher initiation stage, contributing to quality training, enabling the development of planning, reflection, and critical thinking skills, and expanding resourcefulness in the classroom. Experience has shown that

¹Graduando de Licenciatura em Geografia EAD. UFRGS Litoral Norte. E-mail: eduardo.geoeduca@gmail.com

²Doutor em Geografia Humana. UFRGS Litoral Norte. E-mail: andre.baldraia@ufrgs.br

while teachers teach, they learn, requiring the search for essential elements for quality training. It is hoped that this will contribute to the literature on the subject of PIBID, Teacher Training, and Geography Teaching.

KEYWORDS: PIBID; teacher training; geography teaching.

RESUMEN: El contexto de la formación profesional docente requiere una conexión entre la academia y la escuela. El PIBID desempeña un papel importante en esta relación, ya que la experiencia más teórica que práctica en la academia, junto con las posibilidades de observación y prácticas docentes en la escuela, brindan al estudiante la oportunidad de sentirse parte de la comunidad escolar, pudiendo sumergirse en las demandas reales del aula. Esta condición genera reflexiones, potencia habilidades y abre nuevos horizontes que contribuyen a la docencia. El objetivo del presente trabajo es, a partir de una breve revisión bibliográfica sobre el universo escolar, tejer relatos sobre la regencia de clases, reflexionando sobre los aprendizajes y las contribuciones del PIBID Subproyecto Geografía de la UFRGS Litoral Norte, realizado en una escuela pública de Porto Alegre-RS. Se considera que las actividades desarrolladas en el marco del Programa son herramientas importantes en la etapa de iniciación docente, ya que contribuyen a una formación de calidad, permiten el desarrollo de capacidades de planificación, reflexión y crítica, y amplían la desenvolvatura en el aula. La experiencia ha demostrado que, mientras el profesor enseña, aprende, lo que exige la búsqueda de elementos esenciales para una formación de calidad. Se espera contribuir a la literatura sobre el tema PIBID, Formación de Profesores y Enseñanza de la Geografía.

PALABRAS CLAVE: PIBID; formación de profesores; enseñanza de la geografía

Introdução

Ao refletir sobre a formação e iniciação docente, no que diz respeito aos futuros profissionais da educação básica, observa-se situações que requerem dos formandos habilidades para lidar com diversos desafios cotidianos no ambiente escolar. A era das tecnologias digitais requer professores alinhados a estratégias pedagógicas que contemplem os recursos disponíveis atualmente (Sangrá *et. al*, 2023); a desvalorização do conhecimento científico (Monteiro *et. al*, 2022), requer professores que estimulem nos alunos o senso investigativo e de pesquisa, a alta demanda de alunos portadores de neurodivergências, deficiências e diversidades requer professores que acolham, reconheçam, valorizem as diferenças e desenvolvam práticas educativas adequadas a estes públicos visando superar diferentes realidades, promovendo equidade, inclusão e justiça.

Os tempos atuais requerem da academia e do aspirante à docência uma formação de qualidade, os quais logo egressos estarão aptos a serem inseridos de forma efetiva no ambiente educacional como profissionais docentes. A inserção à realidade escolar ainda durante o processo formativo mostra-se uma das ferramentas importantes para os estudantes de licenciatura, ao passo que permite vivenciar o que, muitas vezes, é teorizado em textos acadêmicos. Uma formação acadêmica que não contemple os elementos formativos, como os saberes científicos, as competências, atitudes e dimensões humanas, põe em risco o processo educativo de quem terá como atividade a formação de cidadãos.

Nesse contexto, o presente trabalho nasce fruto da vivência proporcionada pelo PIBID³ Subprojeto Geografia da UFRGS Litoral Norte, que em meio às várias atividades propostas tornou possível conhecer um pouco mais do universo escolar, desde o espaço físico da escola às relações entre estudantes e estudantes, entre estudantes e demais profissionais da educação; observar aulas de Geografia bem como a relação professor-aluno, e realizar a regência de um bloco de aulas, as quais permitiram vários aprendizados, que serão objeto de relato e de análise.

Na primeira seção, é apresentada uma breve reflexão acerca do âmbito escolar. Busca-se, ainda que superficialmente, expor elementos sobre o que representa e qual importância essa instituição tem para a sociedade, também trata da relação professor-aluno, de como ela se deve ser construída e quais desafios estão postos a essa relação nos dias atuais. Por fim, pondera-se sobre a função do professor não como o detentor único do conhecimento, mas como sujeito capaz de construir meios para a construção e/ou apreensão do conhecimento geográfico.

Na segunda seção deste artigo apresenta-se um relato, das primeiras regências de aulas de Geografia, entremeado pela análise reflexiva destas atividades, o que envolve fases distintas desde as orientações docentes, passando pelo momento do planejamento dos planos de aula, até a experiência afetiva e efetiva com os estudantes da turma do 6º ano do ensino fundamental.

Na última seção, o objetivo é tratar das contribuições do PIBID para a formação docente. Estas englobam o estímulo à formação de professores com perfil de pesquisador – tendo em vista o incentivo à pesquisa – e o desenvolvimento da autonomia do bolsista ao propiciar a imersão no ambiente escolar, seja nas atividades de observação do espaço escolar, seja nos momentos de atuação junto ao professor supervisor observando as suas aulas ou sendo observado nos momentos de regência.

1. Sobre a escola e a sociedade: os desafios para construir a relação professor-aluno

A escola é um espaço de vivência multicultural, onde acontecem as mais diversas manifestações do ser. Trata-se de espaço importante onde a sociedade deposita muitas expectativas. A escola enquanto lugar físico reúne ou deveria reunir condições favoráveis para o desenvolvimento de diversos tipos de vivências, desde à socialização dos educandos até a criação de um ambiente favorável à construção do conhecimento e à formação básica de cidadãos. Ou, como reflete Young (2014, p. 192)

³ PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 71-87, 2026

“Estou convencido de que não há questão mais crucial hoje em dia que o currículo. Para colocar o problemas mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saberá o deixar a escola”?”

A questão posta por Young nos leva a refletir sobre a vivência no ambiente escolar propiciada pelas experiências realizadas no âmbito do PIBID. Parafraseando o autor e colocando em outras palavras, o que cada licenciando deve(ria) saber ao deixar a universidade e estar formalmente apto a exercer a docência na educação básica?

A sociedade com os seus inúmeros problemas e contradições espera que a escola seja muito mais do que um lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação dos educandos, vislumbra um espaço de onde pode emergir a solução para muitos de seus problemas (Biesta; Picoli, 2018). Essa complexa tarefa conferida à escola é prenhe de responsabilidades, possivelmente, maior do que ela é capaz de prover. Nesse contexto, é importante pensar que tipo de função a escola pode efetivamente exercer, Biesta e Picoli (2018), falam sobre o dever de resistir da escola:

“Ao invés de apenas pensar a escola como uma função da sociedade – embora também o seja –, deve-se manter sempre a possibilidade de que a escola seja um “espaço livre”, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade. Mas, um lugar em que praticar é possível, especialmente praticar o que significa existir de um modo adulto no mundo.”

Pensar a escola como um espaço de refúgio, de viver livre, é um desafio ante às pressões de uma sociedade em que muitas situações cotidianas são vivenciadas mediadas por telas de celulares e outros dispositivos eletrônicos, objetos técnicos que possibilitam acesso instantâneo ao mundo globalizado (SANTOS, 1996), pelos quais serviços, bem materiais e até afetos podem ser acessados com facilidade.

Porém, aprendizado e conhecimentos não são construídos neste mesmo ritmo e a escola não pode perder a sua essência como lugar de pensar, lugar de aprender, lugar de socializar, lugar de mediação para a construção de conhecimentos que devem ir além das demandas do mercado. Mais do que um espaço voltado ao desenvolvimento de habilidades e à formação de “robôs”, a escola precisa ser o espaço de descobertas, de possibilidades, ser território fértil para vislumbrar o novo, inovar para mitigar parte dos problemas do mundo. Isso é o que cabe aos alunos e aos professores.

Por falar em professores e alunos, é no ambiente escolar que essa relação floresce, ali a mediação das aulas deve possibilitar o pensar e estimular as práticas educativas que culminam nas aprendizagens. É sobre isso que se reflete em seguida.

Nos dias atuais, as relações humanas vêm refletindo as ações de uma sociedade cujas

relações estão mais frias, em que as pessoas se importam menos com o outro e mais consigo mesmo, em que há uma hiperconexão digital e menos conexão presencial. Vem ocorrendo uma redução das conexões genuínas em diversas esferas, por exemplo, a amorosas, familiar e a profissional, condição que Bauman (2001) já verificava no início deste século e que autores como Han (2022) confirmaram nos albores desta década. Em âmbito escolar, a realidade escolar é muito mais desafiadora para a construção da relação professor-aluno do que fora outrora, pois durante a pandemia de covid-19 as telas foram transformadas nos únicos mediadores sociais da relação de ensino-aprendizagem. Neste sentido, *conectar-se* genuinamente com o estudante se torna uma tarefa fundamental para o êxito do processo educacional.

A aula é o momento e o diálogo é o meio pelo qual professor e aluno se (re)conhecem e socializam conhecimentos, isso requer do professor uma atitude genuína de horizontalidade. O diálogo, segundo Freire (1987), se dá pela fé e a confiança nas pessoas: “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele.” O diálogo também tem por premissa o amor, que segundo Freire (1987), é “um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”. Nesse raciocínio, o amor e o compromisso pela causa do aluno tornam-se as chaves da relação professor aluno. Além do diálogo, da confiança e do amor, a coragem também é uma das virtudes necessárias ao professor, conforme Gikovate (2002) para quem “a coragem é a vitória da razão sobre o medo, quando este for o caso”. O medo e a desconfiança frente ao aluno podem travar a relação e obstaculizar o processo ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno pode florescer muito além do conteúdo, ela frutifica para além dos muros da escola, Brait *et al* (2010) em sua pesquisa relatam que:

“O impacto e a influência do professor sobre o aluno vão além dos conhecimentos e habilidades que o mesmo ensina. Por isso é preciso pensar nos efeitos não intencionais alcançados, como a aquisição de valores, atitudes, hábitos e motivação, os quais podem transformar em finalidades conscientemente intencionais, refletindo significativamente no ensino-aprendizagem para o aluno.”

Em meio às condições possíveis, investir nessa relação faz parte do papel do professor e pode contribuir, inclusive, na mediação voltada à construção do conhecimento geográfico. A partir desse entendimento, o conjunto de saberes geográficos *per se* não seriam suficientes para impactar os alunos, despertando neles o interesse pela aula. O investimento nessa relação deve se dar desde o processo de planejamento da aula, por meio de reflexão com foco na singularidade dos alunos ou das turmas.

1.1 A mediação do conhecimento geográfico

A importante tarefa de mediação do professor de geografia no processo de formação do aluno afeta diferentes esferas no sujeito da aprendizagem. Conforme Cavalcanti (2005, p. 189), em sua pesquisa sobre a contribuição de Vygotsky para o ensino de geografia, a mediação afeta as dimensões: cognitiva, afetiva e social do aluno. A autora complementa afirmando que: “conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural”. Portanto, o processo de aprendizagem carece da presença de um professor, o qual com intencionalidade e as devidas capacidades coopera para o desenvolvimento do aluno.

A mediação envolve relação professor-aluno, de forma que o primeiro é um agente que coopera para que o aluno amplie a sua zona de aprendizado potencial. Cavalcanti (2005), ainda colabora em sua pesquisa quando afirma que:

“Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento.”

A ideia de que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada não pode prevalecer na prática docente. É certo que o aluno possui conhecimentos prévios, oriundos de suas experiências de vida, no âmbito individual, e de seu contexto social mais amplo. Como proceder? Castrogiovanni *et al* (2014, p. 117) ponderam que se deva

“ouvir os alunos, sistematizar as suas falas, criar e estimular as suas polêmicas e as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los. Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e de nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade.”

Observe que o primeiro passo é ouvir os alunos, eles têm muito a dizer. Se eles apresentarem o ponto inicial compete ao professor a desafiadora tarefa de construir os liames que permitam associar esse ponto aos objetos de conhecimento que o currículo lhe coloca; se, por outro lado, os alunos dissertarem sobre o objeto de conhecimento em si, caberá ao professor tecer o caminho retrospectivo. Em outros termos, em ambos os casos, por caminhos diversos cabe ao docente conduzir-lhes a um novo ponto, que pode ou não ser o ponto final.

Retomando a teoria Vygotskyana, ela contribui para a mediação quando o docente realiza efetivamente a abordagem sociocultural, ou seja, quando na sala de aula o conhecimento de geografia é construído coletivamente, por meio da interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Quando não se estabelece o nexo entre o objeto de aprendizagem e os

pontos trazidos pelos alunos há apenas conteúdo estéril que contribuem para a educação bancária, mas desprovidos de sentido para a vida.

A Geografia, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar, provê diversos conceitos que podem intermediar a construção de conhecimentos, pode-se partir da experiência do lugar do aluno para discutir a região ou o território, por exemplo, a depender de qual foi o subsídio inicial. Se a vivência é a do bairro vulnerável distante do centro onde há diversas opressões, pode-se discutir a extensão da região metropolitana ou os territórios da criminalidade. Ou ainda, pode-se partir desta paisagem conhecida do aluno para decifrar os espaços-tempos nela embutidos, afinal a maioria dos lugares permitirá distinguir construções de tempos diferentes compondo a mesma imagem.

No contexto da mediação, agora especificamente diante de alunos com dificuldades cognitivas e dificuldades de aprendizagem, que é uma realidade recorrente nas redes de ensino público e privada, Turra (2007) analisou a teoria da experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein, que é composta por três elementos de mediação, tratam-se da “Intencionalidade/Reciprocidade, Significado e Transcendência”.

O primeiro se traduz pela necessidade de interação e reciprocidade, sem quais não há possibilidade de mediação e, conseqüentemente, de aprendizagem. O segundo, indica a necessidade de significado, nesse critério de mediação “o mediador demonstra interesse e envolvimento emocional e explicita o entendimento do motivo para a realização da atividade, verificando se o estímulo que está sendo apresentado está sensibilizando o mediado”. Já o terceiro, “estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais.” A transcendência tem por objetivo: “promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados” de uma situação local para outras situações em outras escalas e situações. Esses critérios somados com o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno colaboram para o êxito da construção do conhecimento geográfico de modo significativo.

Esta breve seção apresentou uma apreensão inicial sobre as relações entre a escola e a sociedade, a importância da relação professor-aluno para a construção do conhecimento e do conhecimento geográfico em especial. A seguir dedica-se uma seção aos relatos sobre as aulas e os aprendizados provenientes das três primeiras aulas proporcionadas pelo PIBID. A experiência da regência de um bloco de três aulas, só ocorreu após um período de observação de aulas e das práticas do professor supervisor e da vivência com os alunos na escola. Entre observações e regências revela-se o quanto se pode aprender enquanto se ensina, sobretudo aprender que pouco se sabe e muito tem-se a aprender.

2. Relatos das primeiras regências de aulas: uma reflexão sobre a prática e o aprendizado posterior

A primeira situação identificada nas observações das aulas foi a necessidade de despertar nos alunos um maior interesse pelo estudo da Geografia. Conforme a proposta feita pela coordenação do PIBID, o objeto de conhecimento a ser tratado na regência do primeiro bloco de aulas foi: Países e continentes, e a habilidade a ser construída foi a leitura e interpretação de mapas. Trata-se de um conteúdo relevante, uma excelente oportunidade para despertar o interesse dos alunos para a Geografia, esse se tornou o alvo estratégico para além da experiência da própria regência de aula.

No início da etapa de planejamento, a atividade contava com a participação de dois integrantes do PIBID, porém apenas um permaneceu, um dos integrantes mudou a escola de atuação. O planejamento de aula demandou muita reflexão e uma série de perguntas veio à tona, como: Por onde começar uma aula? Como construir uma experiência de aula que gere engajamento? Qual a melhor sequência de abordagem dos conteúdos? Como avaliar o aprendizado? Quais as melhores linguagens? Como variar as estratégias pedagógicas levando em conta as várias formas que os alunos aprendem? Utilizaria ou não o livro didático? Quais as fontes devem ser consultadas para construir um plano de aula que alcance a aprendizagem do objeto de conhecimento requerido.

Todas essas inquietações foram transpostas para o papel e inscritas numa primeira versão do plano de aula, compartilhada com o professor supervisor da escola e com o professor coordenador do PIBID.

O plano foi devolvido com comentários, ponderações e recomendações. Os comentários foram respondidos por meio das correções realizadas de maneira, as ponderações levaram a revisitar a bibliografia discutida nas reuniões de orientação e as recomendações redundaram na busca de novas fontes de pesquisas de informações e dados. Tudo isso redundou em novas versões dos planos de aula, mais adequados à proposta do PIBID.

O passo seguinte foi o primeiro contato à frente, não mais ao lado, como observador, da turma de 6º ano. Foi um momento marcado por alta expectativa, por ser a primeira regência de aula e, sobretudo, a esperança de conseguir abordar tudo o que estava escrito no plano de aula: conteúdo, objetivos, sequência didática, procedimentos e ações. A regência da primeira aula das três previstas no bloco, foi iniciada com perguntas, com o intuito de investigar/ouvir os conhecimentos prévios dos alunos, quanto à capacidade de localização espacial e quanto ao

conhecimento sobre mapas que eles possuíam. Foi então perguntado: Em qual bairro, cidade, estado, país, continente moravam? Quais as funções de um mapa? Quais os seus elementos básicos? O que eles podem representar?

Em paralelo às perguntas, havia sido planejado o uso de alguns mapas temáticos do IBGE impressos com diferentes representações com o objetivo de os alunos explorarem os mapas, como por exemplo: mapa de terras indígenas no Brasil, mapa político do Brasil e mapa geológico do Brasil. Apesar da mediação feita individualmente junto aos alunos, essa atividade não se mostrou efetiva, visto que os alunos ainda não tinham as bases suficientes para a leitura e a interpretação, deste meio de ensino tão caro à Geografia. Outrossim, reconhece-se que os questionamentos surtiram algum efeito, afinal o intuito da atividade era um contato inicial para exploração.

Conforme o bloco de aula elaborado, o conteúdo teria seguimento com a apresentação de um mapa mundi. No plano inicial estava proposto a utilização de um projetor, convidando os alunos a frente para, de forma interativa, identificar os seus elementos do mapa. Na prática, houve problemas técnicos com o equipamento e foi utilizado um planisfério que havia disponível na sala de aula, nesse momento observou-se a importância da não depender excessivamente da tecnologia que, por vezes, pode falhar.

Destaca-se inicialmente que os alunos, com idade entre 11 e 13, demonstraram dificuldades de localização espacial, não sabiam exatamente onde moravam, não conseguiam discernir as divisões políticas do território: bairro, cidade, estado, nação e continente.

Os estudantes, em sua maioria, também, demonstraram dificuldades sobre as noções de lateralidade: lado esquerdo e lado direito. Ao desenhar uma rosa dos ventos no quadro, apresentaram dificuldades de direção: norte, sul, leste e oeste, sendo uma oportunidade para desenvolver esses e outros conceitos geográficos, como o de orientação espacial e, posteriormente, o de raciocínio geográfico. Mas, como superar esses desafios? De que forma retomar a aula?

No meio da aula, ativou-se a criatividade docente e, de forma rápida, refletiu-se sobre as possíveis linguagens que poderiam ser utilizadas naquele momento. Então, utilizou-se a linguagem cinestésica, ou seja, o uso do corpo dos próprios alunos, em outras palavras poderia nomear a experiência de: “sentir o lado que o coração bate no peito”. Este momento marcante proporcionou a aproximação individual professor-aluno, fortalecendo essa relação.

A relação entre o conhecimento experiencial prévio do aluno, de saber o lado que o coração bate e a lateralidade proporcionou uma nova aprendizagem para aqueles que não sabiam discernir: qual era o seu lado esquerdo e qual era o seu lado direito. Também foi possível observar evolução nas aulas seguintes, aqui e ali, avanços que serviram de base para a sequência das ações. A mediação do conteúdo ganhou com a afetividade que foi gerada junto aos estudantes, o vínculo

gerado entre professor-aluno colaborou na regência das aulas, de forma que foi sentida pela empolgação e engajamento demonstrados pelos estudantes nas diversas intervenções ocorridas ao longo do tempo.

Como aprendizado desse primeiro dia, foi possível entender que nem sempre será possível executar o plano de aula à risca, sendo necessário flexibilidade e sensibilidade ao momento, bem como o conhecimento de diferentes linguagens de ensino. Os recursos planejados por vezes falham, para estes casos é importante utilizar o que houver em mãos com criatividade.

Na segunda das três aulas do bloco, o intuito era ser mais lúdico, variando a estratégia didática no ensino de localização espacial a partir do sol e da rosa dos ventos. Foi adquirido e levado para a sala de aula um balão gigante na cor amarela para representar o sol, o qual os alunos experimentaram movimentar durante a atividade, exercitando as noções de localização espacial simulando o lado nascente e poente. Em meio a exposição do conteúdo e perguntas direcionadas aos alunos, a exemplo: que lado o sol nasce estando na sua casa? Encerrando essa parte, o balão foi estourado, o qual continha bombons “bis”, que todos pegaram para si. Ainda na mesma aula, também, foi utilizado o quadro para fazer o desenho de uma rosa dos ventos, limitando-a somente aos pontos cardeais e colaterais, contando com a participação dos estudantes com os seus conhecimentos prévios na construção e identificação dos pontos. Ao final da primeira aula, foi passado um tema de casa para expressarem por meio do desenho um croqui da escola com uma rosa dos ventos e trazerem na aula seguinte.

Figura 1 – Regência de aula



Fonte: Próprios autores

Na terceira e última aula do bloco foi feita no quadro a análise dos desenhos (croquis) que eles trouxeram de casa. Poucos alunos realizaram a atividade, mas houve aqueles que se esforçaram, mesmo havendo alguns erros, que fazem parte da aprendizagem. A análise coletiva de um croqui da escola desenhado no quadro, serviu de ensejo para a inserção de outros conceitos geográficos e elementos do mapa, como: título e a rosa dos ventos.

Figura 2 – Regência de aula

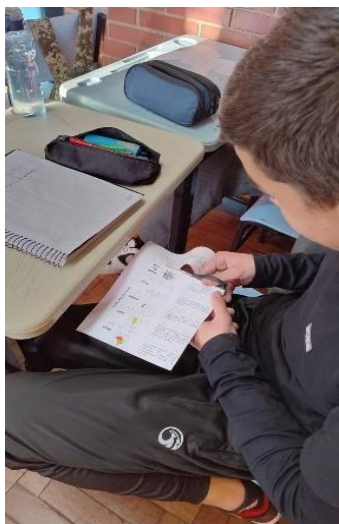


Fonte: Próprios autores

Dando sequência à aula, contou-se com a participação voluntária dos alunos convidados a irem à frente do quadro e interagindo com alguns mapas expostos, como o do: continente Africano, do Brasil (Figura 1) e do estado do Rio Grande do Sul. Nesta ocasião, os estudantes identificaram e indicavam os nomes dos elementos do mapa junto aos demais alunos que estavam sentados, em meio a perguntas do tipo: “que lugar você gostaria de conhecer?” associando ao

devido local no mapa, em meio a prática pedagógica foi possível explorar um conceito da geografia, o de lugar. A aula se encerrou com uma atividade de recortar e colar no caderno, que associava o conceito (texto) de cada elemento do mapa aos respectivos elementos (desenho) do mapa.

Figura 3 – Regência de aula



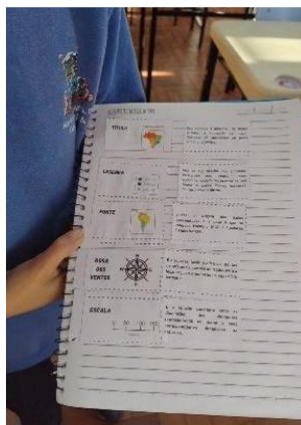
Fonte: Próprios autores

Finalizado o bloco de aulas, veio o momento de refletir sobre a prática, fato que também foi consignado em relatório enviado à coordenação. O primeiro aprendizado é que embora, conscientemente, saibamos que os alunos estão ali para aprender, a não resposta aos questionamentos gera frustrações momentâneas, que rapidamente se dissipam.

O segundo aprendizado foi: é necessário dar maior abertura aos alunos, ouvir o modo como eles explicam o que sabem. Compreender o modo como eles falam é o primeiro passo para construir com eles o léxico conceitual da Geografia, superando as noções espontâneas.

O terceiro aprendizado é que o bom resultado das tarefas de casa redonda de uma boa orientação prévia, pois há diferentes contextos ambientais e familiares, em alguns casos constatou-se a ausência total ou parcial de acompanhamento familiar em casa, que possa fazer uma mediação, há outros que não possuem o hábito de fazer atividades em casa. O resultado foi que apenas um número reduzido de alunos fez a atividade em casa. Todavia, optou-se por não abrir mão desse tipo de atividade, pois compreende-se que elas constituem mais um incentivo a autonomia do aluno.

Figura 4 – Produto visível da aprendizagem em sala de aula



Fonte: Próprios autores

Concluindo esse grande volume de atividades, aplicadas dentro de um bloco de apenas três aulas, o que fica mais evidente é que tal carga de trabalho em um curto espaço de tempo, ao invés de cooperar com a aprendizagem dos alunos, pode comprometê-la.

A aprendizagem é um processo artesanal, que demanda tempo de reflexão, espaço para expressão e manifestação livre dos alunos e varia de indivíduo para indivíduo. É necessário considerar que a ansiedade, a insegurança e as altas expectativas pela primeira regência de aula podem, por vezes, atrapalhar tanto o planejamento quanto às ações realizadas pelos discentes de licenciatura, a socialização das ansiedades e inseguranças junto aos demais colegas e professores nas reuniões do PIBID pode ser um meio de equilibrar as expectativas e um ambiente propício para partilhar dificuldades.

Os erros fazem parte do processo de formação docente, o que se precisa fazer é tirar lições aprendidas de tais experiências, aperfeiçoando as oportunidades futuras. Não se pode desconsiderar as contribuições da experiência vivida em sala de aula no âmbito do PIBID, na próxima seção o trabalho discorre, aprofundando esse raciocínio.

3. As contribuições do PIBID para a formação docente

Para começar, o Programa de Iniciação à Docência possibilitou a entrada de alunos de licenciatura em Geografia na escola durante os primeiros anos da formação. Observar o universo escolar, estando inserido nele é outra realidade, contribui para uma melhor apreensão das disciplinas pedagógicas da graduação que tem cunho mais teórico.

As observações em sala de aula, desde o início do programa, serviram como subsídio para conhecer a realidade dos alunos e de algumas turmas, bem como dos seus desafios, como: o

contexto socioeconômico de uma região de periferia da cidade, a cultura, o nível de alfabetização e as linguagens, sobretudo no caso dos alunos imigrantes estrangeiros que fazem parte da escola onde o se desenvolveu o campo. Por outro lado, houve a identificação de oportunidades, tendo em vista tratar-se de unidade escolar com muitos recursos materiais, a exemplo de uma rica biblioteca que conta também com mapas e globos, além de variedade de outros recursos pedagógicos de naturezas diversas, como notebooks e salas voltadas à realização de projetos sociais. Por fim, destaca-se a equipe de professores que contam com vasta experiência profissional, muitos dos quais também com sólida formação acadêmica. Sem a participação no programa teria sido mais difícil conhecer todo esse universo, considerando-se estar no início do curso.

Outra importante contribuição que se pode destacar são as atividades de leitura formativa proporcionadas pela coordenação do programa. Trata-se de textos que promovem reflexões essenciais à prática docente, como exemplo: Pereira e Castellar (2024) cuja contribuição para relembrar bases e fundamentos da prática docente que se propõe exercer nas regências pelo PIBID. Em uma passagem, as autoras expressam o seguinte raciocínio:

“Para que os estudantes possam pensar e raciocinar geograficamente, é indispensável a utilização de uma linguagem conceitual própria da Geografia, que articule termos específicos com os conteúdos e as práticas pedagógicas. [...] dar centralidade ao que de fato tem importância e é imutável, que são os princípios, categorias e conceitos da ciência geográfica.” Pereira e Castellar (2024, p. 11)

Professores de Geografia esperam que os alunos reflitam a partir de conceitos geográficos, como os conceitos de espaço, lugar, paisagem, região e território. Embora sejam palavras comuns, eles possuem acepção conceitual quando empregadas em contexto educacional e essa é uma das tarefas a serem cumpridas pelo ensino de Geografia.

No bloco de aulas de aulas que foi ministrado foi possível fazer uso de alguns desses conceitos, articulando as teorias por meio de atividades práticas, se tornando um motivo de satisfação poder promover aos estudantes uma educação significativa. Um mapa da América do Sul pode ser apenas um quadro decorativo, mas ganha novos contornos quando os alunos aprendem que as linhas internas representam os limites entre os estados (unidades da federação) do Brasil e as linhas externas são fronteiras, aquelas que devem ser resguardadas pelas forças armadas.

As reuniões periódicas do PIBID, entre integrantes e coordenadores contribuem para o desenvolvimento docente, por meio da discussão de textos, debates sobre situações práticas da realidade de sala de aula, orientações práticas sobre as observações e regências de aula, e um espaço que dá voz aos estudantes que estão iniciando a caminhada docente e ao mesmo tempo

estão cheios de dúvidas, inseguranças, aspirações.

A produção de produtos pedagógicos com foco na aprendizagem do aluno é uma oportunidade de refletir sobre práticas pedagógicas que se quer desenvolver, amadurecer o entendimento sobre o currículo da área e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como sobre tecer relações entre os componentes curriculares e objetivos didáticos, tais como as habilidades e competências a serem desenvolvidos.

Portanto, as atividades realizadas no âmbito do programa, são ferramentas que podem elevar a qualidade da formação docente, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de planejamento, reflexão e criticidade. Contribuem também para desenvolver e aperfeiçoar a desenvoltura oral e corporal do futuro profissional que se propõe a formar cidadãos a partir da escola. Além disso, a busca por conhecimentos pedagógicos e específicos da Geografia, leituras formativas, diálogo e orientação de professores mais experientes e a compreensão do contexto dos estudantes da escola são elementos essenciais à formação de qualidade. De outra forma, o não comprometimento com as atividades do Programa podem comprometer os objetivos esperados.

Considerações finais

As reflexões feitas sobre o universo escolar permitiram entender que, primeiro, a missão da escola não pode ser reduzida apenas a resolver os problemas da sociedade, sendo essa uma carga maior, que supera os limites desta instituição. A escola é um lugar para pensar e conviver, oferecer ambiente propício para a criatividade, para aprender e ensinar a “voar”. A relação professor-aluno passa muito pela responsabilidade do professor, que precisa construir um ambiente aberto ao diálogo, através da fé, do amor, da coragem, do respeito, fazendo florescer uma relação para além do conteúdo. A mediação do conteúdo de geografia, que tem como principal responsável o professor, afeta as dimensões: cognitiva, afetiva e social do aluno, indo muito além de um processo individual, mas algo construído de forma coletiva. Baseando em Turra (2007) pondera-se, também, que há critérios e variáveis de suporte à mediação, tais como as ideias de intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência, que foram propostos por Feuerstein.

O relato da experiência vivida se mostrou um importante instrumento de autorreflexão nesta etapa de formação docente, a escrita de tal relato proporcionou a identificação de erros e acertos, mas sobretudo de aprendizados. Além de apontar possíveis caminhos para a melhorias das práticas realizadas qualificando-as em prol do que se quer os alunos alcancem. Entender os sujeitos da aprendizagem, suas linguagens e seu contexto cultural, se torna um foco necessário frente ao olhar do educador, as individualidades de cada aluno precisam falar mais alto do que a

necessidade individual do educador. Esse raciocínio traz à memória uma fala de Gikovate (2002, p. 79.) “O professor não deve fazer nada em nome de sua própria glória: ela será sempre indireta, decorrente do sucesso de seus alunos”

Refletir sobre as contribuições do PIBID, a partir das atividades desenvolvidas, fortaleceu a importância do Programa como suporte na formação docente no curso de licenciatura, engrandeceu o compromisso não só dos docentes, mas também de discentes para uma formação de qualidade, visto que não havendo compromisso na devida medida pode se comprometer a eficácia do Programa, não alcançando os objetivos esperados. Ficou notório que o Programa pode contribuir no desenvolvimento das capacidades de planejamento, reflexão, criticidade e desenvoltura em sala de aula, aperfeiçoando o fazer pedagógico do futuro profissional.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antônio. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749/16843> Acesso em 24 nov 2025.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. 11ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia**. Cadernos Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 nov 2025.

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

GIKOVATE, Flávio. **A Arte de Educar**. 2ª. Ed. São Paulo, MG Editores, 2002.

HAN, B. C. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HAN, B. C. **No enxame: perspectiva do digital**; tradução de Lucas Machado. - 2ª reimpressão - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; MOTA, Rafael Silveira da. **Desvalorização profissional dos professores**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico - RELAEC. V. 03, N.13 Jan./Fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/index>

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Fundamentos do Raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-30, jan./dez., 2024.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues; DE MACEDO, Keila Márcia Ferreira; DA SILVA, Francis Borges; SILVA, Márcio Rodrigues; REZENDE DE SOUZA, Ana Lúcia. **A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO. v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868> Acesso em: 24 nov. 2025.

SANGRÁ, Albert; CATASUS, M. G.; BEHAR, P. A. **Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 26, p. 9-16, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo, Edusp, 1996.

TURRA, Neide Catarina. **Reuven Feuerstein: A Experiência de Aprendizagem Mediada: Um Salto para a Modificabilidade Cognitiva e Estrutural**. Educere et Educare, São Paulo-SP. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 297-310 Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671/1358> Acesso em: 27 dez. 2025.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Tradução de Leda Beck. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Recebido em: 15 dez. 2026.
Aprovado em: 03 ago. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores