

O PIBID NA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA.

Francisco Juscelino de Souza dos Anjos¹

Universidade Federal do Ceará - Curso de Geografia

E-mail: juscelino.souza@alu.ufc.br

José Arthur Deolino

Lameu² Universidade Federal do Ceará -

Curso de Geografia

E-mail: arthurdeolino@alu.ufc.br

Alexsandra Maria Vieira Muniz³

Doutora pelo Curso de Geografia e Coordenadora do PIBID Geografia da Universidade Federal do Ceará -

UFC. E-

mail: geoalexsandraufc@gmail.com

José Maria Marques de Melo

Filho⁴ Doutor em Geografia (UFPR) Supervisor do PIBID geografia na Escola Estadual de

Educação Profissional Juarez Távora -

EEEPJT E-mail:

josemarquesprofgeo@gmail.com

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem no edital de 2024 atuado junto à Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora(EEEPJT), em Fortaleza desde novembro de 2024 e dentre as ações desenvolvidas, o objetivo é socializar aquelas que têm permitido aproximar a teoria geográfica da realidade dos alunos, utilizando o espaço local como um laboratório para uma práxis docente crítica, transformadora e reflexiva, conectando o conhecimento e o raciocínio geográfico à vivência dos discentes. A execução das ações pedagógicas no ambiente escolar foram orientadas a partir das reuniões semanais de supervisão, bem como com aquelas realizadas pela coordenação geral na universidade. A partir de um diagnóstico participativo, foram elaborados projetos específicos por série. Para os 1ºs , o projeto “Os Conceitos Geográficos em Prática” incluiu um trabalho de campo no campus da UFC para aplicar os conceitos de Lugar, Paisagem e Território. Com os 2ºs , o projeto “Geografia e Direito à Cidade” explorou a produção do espaço urbano sobre industrialização e oficina sobre o direito à cidade e uma aula de campo virtual por Fortaleza. Finalmente, os 3ºs focaram na geopolítica ambiental, abordada com metodologias lúdicas como a “Geoleta”, “Quem sou eu?” e a “Corrida para o meio ambiente”. Os resultados foram significativos, com notável desenvolvimento da percepção espacial, senso crítico e compreensão geopolítica dos alunos. A experiência conectou universidade e escola, promovendo uma rica troca de saberes. Para os bolsistas, foi a chance de transcender teoria e prática, desenvolvendo uma escuta atenta e um olhar sensível aos desafios dos alunos. Ao final, percebeu-se que o PIBID é mais que um programa: ele conecta o conhecimento teórico à vivência prática, deixando os participantes mais preparados para uma docência engajada, reflexiva e transformadora.

¹ Universidade Federal do Ceará – Curso de Geografia, juscelino.souza@alu.ufc.br.

² Universidade Federal do Ceará – Curso de Geografia, arthurdeolino@alu.ufc.br.

³ Doutora pelo Curso de Geografia e Coordenadora do PIBID Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, geoalexsandraufc@gmail.com.

⁴Doutor em Geografia e Professor Efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE),
josemarquesprofgeo@gmail.com

Palavras-chave: PIBID, Ensino de geografia , Teoria e prática , Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A formação docente contemporânea exige uma profunda reflexão sobre a prática educativa como uma ação que se constrói na história e que é, essencialmente, um campo de possibilidades, e não de determinismos (FREIRE, 1996). É nesta perspectiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se consolida como um espaço fundamental de articulação entre a teoria universitária e a realidade da educação básica. Este artigo apresenta o relato de experiência de um grupo de oito pibidianos do subprojeto de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), que, ao longo do ano letivo, desenvolveu um conjunto integrado de intervenções pedagógicas junto às turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, em Fortaleza.

A justificativa deste trabalho reside na importância de compartilhar práticas que superem a lógica da simples transmissão de conteúdo, buscando uma aprendizagem mais significativa. Assim, o objetivo central é socializar e analisar um conjunto de ações que, ao empregarem metodologias ativas (MORAES; CASTELLAR, 2018), contribuíram para a formação inicial dos oito bolsistas do PIBID Geografia/UFC, valorizando o envolvimento direto, participativo e reflexivo dos estudantes em todas as etapas do processo.

Segundo Moraes e Castellar (2018), as metodologias ativas no ensino de Geografia favorecem a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e colaborativa, estimulando a participação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e científicas. Para isso, a síntese metodológica abrangeu estratégias distintas para cada série: com os 1ºs anos, o subprojeto "Os Conceitos Geográficos em Prática" utilizou a Aprendizagem Baseada em Problemas e um trabalho de campo; com os 2ºs anos, a ação "Geografia e Direito à Cidade" promoveu três etapas articuladas (aula dialogada, oficina interativa e aula de campo virtual); e, com os 3ºs anos, a atividade "GeoJogos" empregou a gamificação como ferramenta de avaliação lúdica.

A análise dos resultados aponta para um avanço significativo no desenvolvimento do senso crítico, da percepção espacial e do engajamento discente. A experiência demonstrou que a aplicação de metodologias ativas foi crucial para conectar os conteúdos geográficos à vivência dos alunos. Conclui-se, portanto, que a educação é, de fato, uma forma de intervenção no mundo.

(FREIRE, 1996), e o Pibid se afirma como um espaço indispensável para a formação de professores mais conscientes de seu papel como agentes dessa transformação.

METODOLOGIA

A metodologia adotada baseou-se em pesquisa-ação qualitativa, articulando planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio na EEEPJT, envolvendo, aulas no ano letivo de 2025. No 1º ano com 160 alunos, o projeto "Os Conceitos Geográficos em Prática" utilizou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e visita de campo ao campus da UFC; no 2º ano com 153 alunos, a iniciativa "Geografia e Direito à Cidade" envolveu três etapas estruturadas: aula dialogada, oficina interativa e aula de campo virtual; e no 3º ano com 145 alunos, o "GeoJogos" aplicou gamificação para avaliar conhecimentos sobre geopolítica ambiental.

Ao final de cada atividade, foram aplicados questionários semiestruturados com perguntas fechadas e abertas para mensurar engajamento, compreensão conceitual e desenvolvimento do pensamento crítico. Obtiveram-se 86 respostas no 1º ano com taxa de resposta de 53,8%, 83 respostas no 2º ano correspondendo a 54,2% e 30 respostas no 3º ano equivalente a 20,7%. Todos os alunos participaram voluntariamente, tendo sido obtido o consentimento livre e esclarecido da direção da escola, dos professores responsáveis e dos estudantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

A metodologia de ensino adotada baseou-se em abordagens ativas, particularmente na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que pressupõe a ação autônoma e investigativa do estudante na produção do conhecimento, estimulando sua participação ativa e o desenvolvimento do pensamento crítico (Moraes; Castellar, 2018). Essa metodologia parte do pressuposto que os alunos, ao se depararem com problemas reais e contextuais, são desafiados a pesquisar, refletir e propor soluções, favorecendo uma aprendizagem significativa. A ABP foi potencializada pelo trabalho de campo, o que permitiu a experiência direta com o espaço geográfico e facilitou a abstração e contextualização dos conceitos (MORAES; CASTELLAR, 2018). A integração dessas metodologias promoveu uma maior conexão entre teoria e prática, elevando a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas espaciais e sociais presentes em seu contexto cotidiano.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho fundamenta-se em conceitos pedagógicos que orientaram as práticas em sala de aula, tendo como base as metodologias ativas. A escolha por essa abordagem representa uma ruptura com o modelo de ensino tradicional, partindo do saber fundamental de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 24).

O programa se consolida como um espaço privilegiado de formação inicial, onde os licenciandos desenvolvem saberes experenciais através da prática reflexiva. Nessa perspectiva, esta iniciativa desempenha papel fundamental na formação do professor pesquisador, incentivando a produção e divulgação de conhecimento científico desde a formação inicial, contribuindo para a qualificação da educação básica (SOUZA et al., 2022). Os saberes docentes são plurais e se constroem na experiência cotidiana, sendo incorporados à identidade profissional. Para o autor, "o saber dos professores é um saber social porque [...] é partilhado por todo um grupo de agentes, os professores, que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis" (TARDIF, 2014, p. 12).

As metodologias ativas aplicadas pelos bolsistas funcionaram como meio de desenvolvimento da reflexão na ação, conceito central presente na obra coordenada por Nóvoa (1992) sobre o profissional reflexivo. A formação docente, nessa perspectiva, deve ser permanente e colaborativa, construída na interação entre pares e na reflexão sobre a atuação docente. A formação do professor reflexivo fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, sendo essencial para o desenvolvimento da profissão docente e para a melhoria da qualidade do ensino (OLIVEIRA, 2023). O programa materializa essa perspectiva ao promover encontros semanais entre bolsistas, supervisores e coordenadores, criando um ambiente propício para a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

Dentre as abordagens utilizadas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que Viana, Neta e Souza (2021) conceituam como um método centrado no aluno, no qual, por meio da investigação, o estudante produz conhecimento de forma cooperativa. Essa estratégia é particularmente eficaz. Essa abordagem foi articulada com o trabalho de campo, pilar essencial do ensino de geografia, uma vez que:

Na formação de professores e alunos, é essencial o domínio da leitura do espaço por meio de observação espontânea e dirigida, das entrevistas, da produção de registros e da pesquisa em variadas fontes, nas realidades locais concretas do bairro ou de cidades. Tais procedimentos constituem pontos de partida e chegada, nos quais se constroem os parâmetros reais para a compreensão de espaços locais e de regiões bem mais distantes. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 39).

Azambuja (2012, p. 182) complementa essa perspectiva ao afirmar que "o trabalho de campo constitui-se numa estratégia de ensino das mais importantes para a geografia, pois permite o contato direto com o objeto de estudo" . Nesse contexto, o trabalho com categorias geográficas como paisagem, lugar e território demanda metodologias que promovam a interação dos estudantes com a realidade urbana, permitindo que construam conhecimentos significativos a partir de sua vivência cotidiana (BUCH, 2024).

A prática com jogos e oficinas se ampara na perspectiva de Vargas et al. (2017), para quem o uso de jogos sobre o Direito à Cidade funciona como um potente instrumento didático, permitindo que os estudantes compreendam ativamente a lógica da produção do espaço urbano. Complementarmente, a utilização de jogos no ensino de geografia constitui uma ferramenta metodológica ativa que contribui para a alfabetização científica dos estudantes, estimulando a construção de conceitos geográficos de forma interdisciplinar (MORAES; CASTELLAR, 2018). O uso da tecnologia, por sua vez, foi validado pela capacidade de expandir as fronteiras da sala de aula

Por meio da midiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; [...] estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos [...] (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Por fim, a estratégia de gamificação foi adotada como uma alternativa ao modelo de avaliação puramente expositivo. A intenção de abordar a temática ambiental por meio de jogos parte do princípio de que um conteúdo trabalhado somente de forma verbal pode se tornar cansativo e focado apenas na memorização, sem explorar todo o seu potencial. Nesse sentido, a gamificação surge como uma poderosa ferramenta pedagógica, pois, como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 21), "[os] jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos [...] estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real". Além de motivar, os jogos

didáticos "ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança", transformando o processo avaliativo em uma experiência de aprendizado mais significativa e engajadora (BACICH; MORAN, 2018).

A conexão entre geografia e pensamento crítico, explorada por Santos (2022), reforça a importância de uma pedagogia espacial que articule os conceitos geográficos com a realidade vivida pelos alunos. Segundo o autor, "a Geografia permite a análise geográfica na leitura de mundo", configurando uma geografia que dialoga com a pedagogia crítica (SANTOS, 2022, p. 767). Cavalcanti (2013) contribui para essa discussão ao destacar que "o ensino de Geografia deve ser direcionado para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, para que eles possam compreender e atuar de forma consciente e crítica no espaço em que vivem".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação das diferentes metodologias ativas gerou resultados significativos e observáveis no processo de ensino-aprendizagem, sistematizados por série, o que corrobora a eficácia de uma prática pedagógica que, ao articular teoria e vivência, confirma que a aprendizagem é um processo de construção e não de transferência (Freire, 1996). Todos os alunos participaram das atividades propostas, mas nem todos responderam aos questionários, com taxas de resposta de 53,8% no 1º ano, 54,2% no 2º ano e 20,7% no 3º ano, indicando diferentes níveis de engajamento com a etapa de avaliação.

O quadro a seguir apresenta a distribuição da quantidade de alunos por série e por turma na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, onde as atividades foram desenvolvidas:

Tabela 1 – Quantidade de alunos por série e turma na EEEPJT.

SÉRIE	TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
1º Ano	Administração	40
	Computação Gráfica	39
	Edificações	41

	Estética	40
2º Ano	Administração	41
	Computação Gráfica	37
	Edificações	38
	Estética	37
3º Ano	Administração	40
	Computação	33
	Edificações	39
	Massoterapia	33
Total		458

Fonte: Elaborado pelos autores(2025).

É importante destacar que, embora todos os estudantes tenham se envolvido nas atividades propostas, o engajamento no preenchimento dos questionários avaliativos apresentou algumas variações. As taxas de resposta foram de 53,8% no primeiro ano, 54,2% no segundo e 20,7% no terceiro.

Essa diferença pode refletir distintos níveis de interesse, disponibilidade ou familiaridade dos estudantes com a proposta avaliativa, aspectos que, nas metodologias ativas, são também partes do processo formativo, uma vez que privilegiam a autonomia e o protagonismo discente (MORAES; CASTELLAR, 2018). Ainda assim, o envolvimento durante as atividades demonstrou que a participação efetiva nas práticas em sala ultrapassou o momento da avaliação, revelando diferentes modos de apropriação e engajamento com o aprendizado.

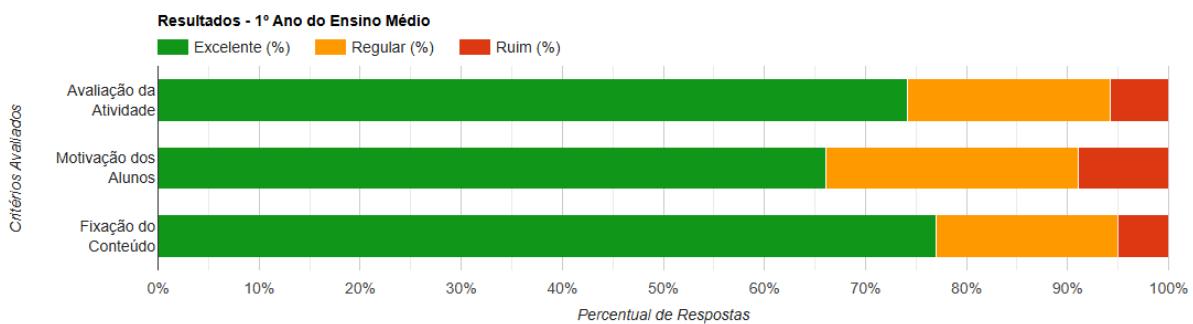
A seguir, os resultados são analisados levando em conta as especificidades de cada série, buscando compreender como as experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma aprendizagem geográfica crítica e significativa.

Nas atividades dos 1º anos, denominada "Os Conceitos Geográficos em Prática", a proposta aproximou os estudantes do ambiente universitário no Campus do Pici da UFC. Estruturada em três etapas; aula expositiva dialogada com sondagem de conhecimentos prévios, aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) em grupos, e visita guiada com análise de mapas temáticos e fotografias antigas, a atividade consolidou os fundamentos de lugar, paisagem e território. Os dados quantitativos revelam

alta receptividade à metodologia aplicada: 74,2% dos participantes classificaram a visita ao campus da UFC como "Excelente", enquanto 77,0% afirmaram que a experiência contribuiu significativamente para

a fixação das noções basilares da geografia. Apenas 12% avaliaram a atividade como "Regular" ou "Insuficiente". No gráfico abaixo podem ser visualizados esses resultados.

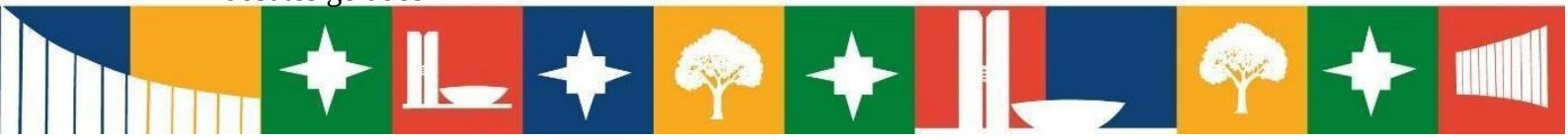
Gráfico 1 – Distribuição da percepção dos alunos do 1º Ano sobre as atividades do projeto "Os Conceitos Geográficos em Prática"



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

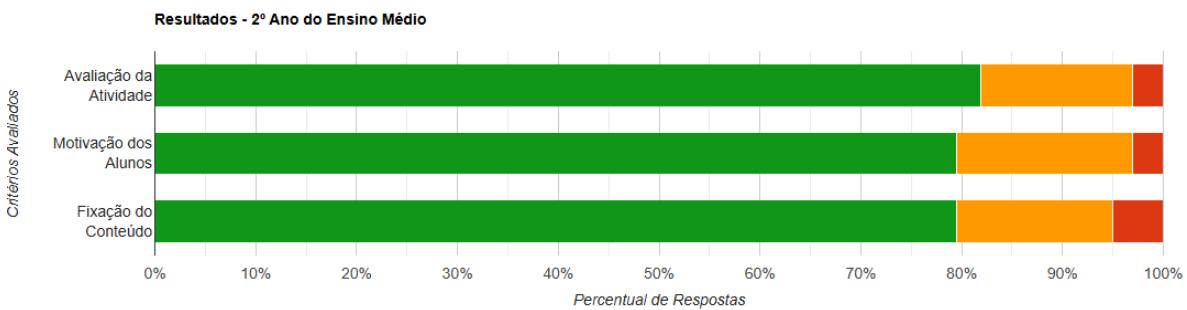
Os resultados (86 respondentes, 53,8%) mostram 74,2% "Excelente" e 77% fixação de conteúdo, mas 12% avaliaram como "Regular". A discrepância entre motivação (77%) e satisfação geral (74,2%) sugere que engajamento não se traduz automaticamente em experiência satisfatória. Azambuja (2012) reconhece que o trabalho de campo é potente, mas sua eficácia depende de múltiplos fatores, disposição discente, mediações prévias e acesso logístico. A mudança qualitativa no vocabulário foi perceptível mas não uniforme: alguns alunos passaram a usar "territorialidade" e "pertencimento" espontaneamente, enquanto outros mantiveram linguagem superficial, confirmando que Pontuschka e Paganelli (2007) acertam ao defender que a leitura do espaço exige "observação espontânea e dirigida".

Com os 2º anos, a atividade "Geografia e Direito à Cidade: Trilhando Espaços do Saber" explorou os espaços urbanos de Fortaleza através de uma sequência pedagógica em três etapas: aula dialogada sobre urbanização, industrialização e agentes produtores do espaço; oficina interativa onde os alunos assumiram papéis de diferentes agentes urbanos (proprietários, grupos excluídos, Estado, latifundiários); e aula de campo virtual conduzida pelos bolsistas por espaços da capital cearense para analisar na prática a produção do espaço urbano. Essa atividade apresentou os melhores índices de aprovação: 81,9% classificaram a atividade como "Excelente" e 79,5% destacaram alta motivação e fixação do conteúdo. Os debates gerados



durante a simulação dos agentes produtores do espaço resultaram em propostas concretas dos alunos para melhorias urbanas em Fortaleza, demonstrando a aplicação prática dos conceitos discutidos. Os resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição da percepção dos alunos do 2º Ano sobre as atividades do projeto "Geografia e Direito à Cidade".



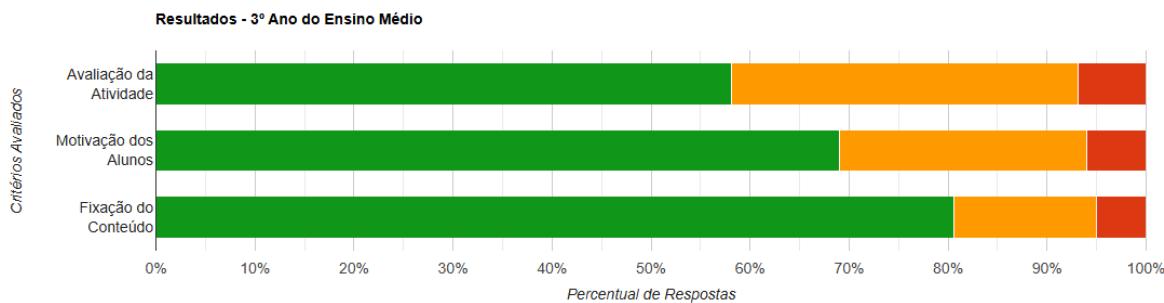
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os 83 respondentes (54,2%) geraram os melhores índices: 81,9% "Excelente", com motivação (79,5%) alinhada com satisfação. A convergência sugere que articulação em três etapas; aula dialogada, simulação, campo virtual, funcionou sincronizadamente. Os 10% com avaliação "Regular" mencionaram desconforto com simulação de papéis, fenômeno que Vargas et al. (2017) reconhece: jogos de simulação geram tensões produtivas, mas também resistência. As propostas urbanas concretas dos alunos comprovam a aplicação crítica, confirmando Santos (2022) ao afirmar que "a Geografia permite leitura transformadora do mundo". Almeida e Valente (2012) complementam que tecnologias digitais ampliam educação além da sala de aula. Através do circuito "GeoJogos: Uma Abordagem Lúdica sobre Temáticas Ambientais", foram aplicados jogos temáticos (Geoleta Ambiental, "Quem Sou Eu?" e "Corrida para o Meio Ambiente") em duas aulas de 50 minutos com dinâmicas competitivas.

Os resultados apresentaram maior complexidade: enquanto 80,6% avaliaram como "Excelente" a fixação do conteúdo, apenas 58,1% deram nota máxima à atividade geral, com 35% avaliando como "Regular". As respostas abertas revelaram que os alunos valorizam o aspecto lúdico, mas solicitaram maior variação nas dinâmicas e tempo mais equilibrado entre os jogos. Observemos os resultados no gráfico abaixo:



Gráfico 3 – Distribuição da percepção dos alunos do 3º Ano sobre as atividades de gamificação "GeoJogos".



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A divergência entre fixação (80,6%) e satisfação geral (58,1%) é reveladora. Bacich e Moran (2018) defendem que jogos proporcionam "encantamento e motivação", mas os dados mostram que aprendizagem cognitiva não garante engajamento emocional, paradoxo que Santos, Martins e Albano (2020) alertam: gamificação "sem explorar potencial" resulta em aprendizagem sem motivação (62,1%). As respostas abertas ofereceram diagnóstico: 62% preferiram a "Geoleta Ambiental", solicitando maior variedade, tempo de reflexão e menos competição. Como Nóvoa (1992) enfatiza, "reflexão na ação" é essencial, os 35% não são fracassos, mas mapas para ajustes.

A presença consistente de avaliações negativas (12%, 10%, 35%) revela que a adoção de métodos ativos não eliminam desigualdades estruturais. Cavalcanti (2013) reconhece que a escola pode criar "possibilidades pedagógico-didáticas", mas nem todas as pontes cognitivas são construídas de maneira igualitária.

Ademais, autores como Tardif (2014) e Moraes e Castellar (2018) destacam que a autonomia e a construção de saberes discentes dependem de condições prévias nem sempre presentes. Inversamente, que 74,2%, 81,9% e 80,6% internalizam aprendizagens significativas é inegável, confirma Santos (2022): "Geografia permite análise geográfica na leitura do mundo". Freire (1996) define educação como "campo de possibilidades", Moran (2015) defende "cardápio pedagógico variado", mas dados revelam que variedade tem limites.

Os resultados refletem a condição pedagógica contemporânea: embora metodologias ativas ampliem possibilidades, elas também revelam a educação como espaço de contradições, onde a aprendizagem cognitiva pode coexistir com insatisfação emocional. Pontuschka,



Paganelli e (2007) defendem que a Geografia tem o potencial de capacitar os alunos a questionarem "o espaço como campo de relações". Observou-se que esse objetivo foi alcançado significativamente, mas não uniformemente entre os estudantes.

O PIBID materializa essa contradição ao permitir que bolsistas "desenvolvam saberes experienciais através da prática reflexiva" (Souza et al., 2022). Isso evidencia que a "articulação entre teoria e prática é essencial para desenvolvimento profissional" (Oliveira, 2023) inclusive em seus limites. Portanto, a tarefa central não é eliminar paradoxos, mas sim reconhecê-los e trabalhar pedagogicamente com essa realidade complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste relato, conclui-se que a experiência de iniciação à docência na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora demonstrou a relevância de um planejamento pedagógico diversificado e adaptado às diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes do ensino médio. A articulação entre aulas expositivas e metodologias ativas, desde o trabalho de campo à gamificação, confirmou ser um caminho eficaz para conectar a teoria geográfica à realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

As atividades desenvolvidas evidenciaram que, para além da transmissão de conteúdos, a prática docente deve visar à formação de um pensamento crítico e espacial. A visita ao campus universitário da UFC com os 1ºs anos, as três etapas estruturadas de "Geografia e Direito à Cidade" com os 2ºs anos, e os jogos avaliativos com os 3ºs anos, embora distintas em suas abordagens, convergem para um objetivo comum: posicionar o aluno como protagonista de sua aprendizagem. A experiência reforça a importância do programa Pibid como espaço de formação inicial onde os licenciandos, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, em que se constroem saberes essenciais para atuação docente futura. A participação em programas de iniciação à docência contribui significativamente para o processo formativo dos futuros professores, proporcionando experiências práticas que fortalecem a identidade profissional docente (SOUSA et al., 2024). As metodologias aplicadas funcionaram como laboratório formativo, permitindo aos bolsistas experimentar, refletir e aperfeiçoar suas competências didáticas em contexto real de ensino.

Este trabalho, portanto, contribui para a comunidade acadêmica ao apresentar um conjunto de práticas que podem ser replicadas e adaptadas a outros contextos escolares. A



experiência reforça a importância dessas iniciativas como um espaço fundamental de formação docente, onde o licenciando tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, testar novas abordagens e, principalmente, construir uma visão de educação que é, ao mesmo tempo, crítica, humana e transformadora. Por fim, a vivência abre caminhos para novas pesquisas, especialmente no que tange ao impacto a longo prazo de metodologias ativas na trajetória dos estudantes e na consolidação de uma educação geográfica voltada para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **GeoSul**, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2012.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BUCH, H. E. **Ensino de Geografia, metodologias ativas, interação com as categorias geográficas paisagem, lugar e território**. Ensino & Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 842-855, 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania — aproximações jovens. v. 2. 2015.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, K. A. T. O conceito de reflexão na profissão docente: da epistemologia da prática à práxis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-28, 2023.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- SANTOS, C. **Por uma pedagogia espacial: Geografia e o pensamento freireano**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 14, n. 35, p. 763-776, 2022.
- SOUZA, C. A. S. et al. **PIBID e o processo formativo na prática docente dos egressos em Geografia na UNIFESSPA período 2011-2018**. Boletim Paulista de Geografia, n. 112, p. 466-490, 2024.
- SOUZA, K. B. et al. **O PIBID Geografia e a formação do professor pesquisador**. Diversitas Journal, v. 7, n. 2, p. 1078-1088, 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VARGAS, K. B.; AROXA, B. H. ; ANTONELLO, I. T. ; VEIGA, L. A. **Jogo do Direito a Cidade como instrumento Didático e Reflexivo no Planejamento Urbano**. In: Encontro Internacional de Produção Científica, 2017, MARINGÁ. Encontro Internacional de Produção Científica. MARINGÁ: UNICESUMAR, 2017. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1664>. Acesso em: 12 dez de 2024.
- VIANA, S. L. S.; NETA, T. N. M.; SOUZA, S. C. **Aprendizagem baseada em problemas ABP cenários problemáticos aplicados à geografia no ensino médio**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 6, p. 56619-56631, 2021.