

A importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a formação de professores de Geografia

The importance of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program in Geography teacher education

La importancia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia en Geografía

Pedro Ricardo Sedano¹

 0009-0008-1960-5460

Elizabeth Muriel Alfonso²

 0000-0002-4913-5868

RESUMO: O presente artigo analisa a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Geografia, a partir de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus analítico é composto por três estudos sobre o PIBID e a formação docente, complementados por documentos normativos e referenciais da formação e da educação geográfica. A análise foi organizada em três eixos: inserção na realidade escolar e articulação entre teoria e prática; inovação e reflexão sobre a prática pedagógica; e especificidades da formação em Geografia, com destaque para o raciocínio geográfico e a compreensão do espaço. Os resultados indicam convergências na literatura quanto à relevância da inserção escolar, mas também evidenciam que a especificidade geográfica depende de como as experiências do programa são articuladas aos conceitos, princípios e operações do pensamento geográfico. O estudo contribui ao propor uma leitura comparativa da literatura que desloca a discussão de uma afirmação genérica sobre os benefícios do PIBID para a análise de suas contribuições específicas à formação do professor de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação docente; Geografia.

ABSTRACT: This article analyzes the contribution of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the initial education of Geography teachers through a qualitative bibliographic review. The analytical corpus comprises three studies on PIBID and teacher education, complemented by normative documents and theoretical references on teacher education and Geography education. The analysis was organized into three axes: insertion into the school context and the articulation between theory and practice; innovation and reflection on pedagogical practice; and the specificities of Geography teacher education, with emphasis on geographic reasoning and the understanding of space. The results indicate convergences in the literature regarding the relevance of early school insertion, while also showing that the Geography-specific dimension depends on how program experiences are articulated with concepts, principles, and operations of geographic thinking. The study contributes by

¹ Economista, Arquiteto e Urbanista-Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail:prsedano52@gmail.com

² Bacharel em Administração-Faculdade das Américas (FAM), Licenciada em Educação em Ciências da Natureza-Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail:arcoirismuriel@gmail.com

proposing a comparative reading of the literature that moves beyond generic statements about PIBID benefits toward an analysis of its specific contributions to Geography teacher education.

KEYWORDS: PIBID; teacher education; Geography.

RESUMEN: Este artículo analiza la contribución del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la formación inicial de profesores de Geografía, a partir de una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo. El corpus analítico está compuesto por tres estudios sobre el PIBID y la formación docente, complementados por documentos normativos y referencias teóricas sobre formación docente y educación geográfica. El análisis se organizó en tres ejes: inserción en la realidad escolar y articulación entre teoría y práctica; innovación y reflexión sobre la práctica pedagógica; y especificidades de la formación en Geografía, con énfasis en el razonamiento geográfico y la comprensión del espacio. Los resultados muestran convergencias en la literatura sobre la relevancia de la inserción escolar, pero también evidencian que la especificidad geográfica depende de cómo las experiencias del programa se articulan con conceptos, principios y operaciones del pensamiento geográfico. El estudio contribuye al proponer una lectura comparativa de la literatura que supera afirmaciones genéricas sobre los beneficios del PIBID y analiza sus contribuciones específicas a la formación del profesor de Geografía.

PALABRAS CLAVE: PIBID; formación docente; Geografía.

Introdução

A educação básica brasileira tem passado por constantes reformulações em busca de propostas pedagógicas que garantam um ensino de qualidade e significativo para os estudantes. Durante muito tempo, os alunos foram colocados como meros repetidores de conteúdos, memorizando informações sem compreender seu sentido. Como consequência, observa-se hoje um grande número de sujeitos alfabetizados, mas que apresentam dificuldades de interpretação e produção de textos, caracterizando o analfabetismo funcional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que os alunos devem desenvolver competências e habilidades, articulando saberes e experiências de forma significativa. Como afirma Andrade (2021, p. 2), cada indivíduo aprende de modo distinto, a partir de elementos que fazem sentido para sua vida e geram conexões cognitivas e emocionais. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p.359), estudar geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Surge, então, a pergunta: os alunos conseguem encontrar significado no aprendizado da Geografia?

Essa problemática evidencia a necessidade de uma formação docente sólida e contextualizada. Para que o ensino de Geografia cumpra seu papel — auxiliando o estudante a compreender o espaço, o lugar, a paisagem e o território em suas múltiplas escalas — é fundamental uma preparação docente consistente.

É nesse cenário que se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja proposta é aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar, promovendo uma formação prática-reflexiva e contribuindo para a formação de professores mais seguros, críticos e capazes de transformar o ensino de Geografia.

Fundamentação

O tema da formação docente tem sido objeto de debate constante, especialmente com a crescente inserção das ferramentas digitais na educação. Os professores são cada vez mais desafiados a trabalhar os conteúdos de forma interativa e participativa, incorporando recursos tecnológicos — como Chromebooks, data show, Padlet, wikis interativas, Jamboard e Kahoot — que dialogam com as experiências cotidianas dos alunos. Isso evidencia a necessidade de uma formação docente que capacite os professores a integrar efetivamente as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências educativas mais significativas.

Conforme Pimenta (1997, p. 10), repensar a formação docente inicial e continuada, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, tem se revelado como uma das demandas importante dos anos 90. Corroborando Nóvoa (2017, p. 28), afirma que existem hoje muitas experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores, as mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

Em consonância com Nedel (2022, p. 8), aponta-se que a formação inicial docente dificilmente consegue dar conta de abordar todas as informações, todas as mudanças que ocorrem diariamente no mundo e todas as complexidades advindas do contemporâneo e, por esta razão, é indispensável a formação permanente e continuada dos professores. Não há mais espaço para ainda ser aquele profissional que obtém um diploma e pressupõe que está apto para lecionar sem cogitar o constante retorno aos estudos – em nenhuma profissão no mundo contemporâneo isto é possível. A atualização das práticas educativas, a renovação dos conhecimentos e o avanço tecnológico ocorrem de maneira muito veloz, por isso é fundamental acompanhá-los e incorporá-los no cotidiano do trabalho docente.

Sendo assim, a formação docente em Geografia deve ter como escopo a formação profissional de um Geógrafo, que deve ter uma mente geográfica conforme aborda Massey (2017, p. 39-40.), que implica em uma atitude mirada de fora para dentro que, ao reconhecer a

diferença, também indaga sobre os termos da negociação; a disciplina geográfica, como um exercício intelectual, pode contribuir para o rigor da maneira como nós imaginamos (e analisamos a imaginação de) essas noções geográficas essenciais: o espaço e o lugar.

Para Del Gáudio et al. (2007, p.3), o professor que desenvolveu habilidades pessoais de estabelecer inter-relações entre elementos e fenômenos, possui uma visão integradora de seu conteúdo e raciocínio interdisciplinar e consegue articular isso com seus alunos, independentemente de seu conteúdo específico. Eles conferem sentido às informações sendo capazes de associar categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados. Ainda segundo a mesma autora, se os estudantes não forem orientados a estabelecer relações e correlações, ou seja, a construir significado para seus saberes, o conteúdo pode até ser transmitido, mas permanecerá desprovido de sentido e relevância.

O autor Straforini (2018, p. 177), ao longo das últimas duas décadas, as pesquisas sobre o Ensino de Geografia, embora fundamentadas em abordagens teórico-metodológicas distintas, têm mostrado um movimento de convergência em prol de um ensino-aprendizagem que valorize os processos específicos de raciocínio e pensamento próprios da Geografia. Novamente, evidencia-se a urgência de uma formação docente capaz não apenas de compreender o raciocínio geográfico, mas sobretudo de transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos estudantes.

Em consonância com os demais autores citados, Pereira e Castellar (2024, p. 7), afirma que as operações de identificação, localização, comparação, organização, análise, interpretação, diferenciação e compreensão de um dado objeto, evento ou fenômeno do conhecimento, visam estimular e criar situações que favoreçam reflexões sobre as transformações da sociedade, buscando contribuir com a compreensão da realidade.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no Brasil por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, em 13 de dezembro de 2007, com o objetivo de promover a formação inicial de professores de educação básica, oferecendo bolsas para estudantes de licenciatura desenvolverem atividades práticas em escolas públicas. O programa foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que definiu normas detalhadas para seu funcionamento. Mais recentemente, o regulamento do PIBID foi atualizado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, em 26 de março de 2024, p. 33, detalhando as regras atuais para

concessão de bolsas, supervisão acadêmica e execução das atividades, reforçando os objetivos do programa na formação de professores da educação básica.

Os alunos bolsistas do PIBID devem participar de atividades em uma escola, realizando a caracterização da instituição e acompanhando os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, precisam ler artigos indicados pelo coordenador do programa, elaborar relatórios das atividades realizadas na escola, registrar fotos da instituição e das atividades, elaborar e aplicar planos de aula e, se desejarem, podem também elaborar um artigo sobre essa formação docente. O programa tem como objetivo aproximar os estudantes de licenciatura da prática docente em escolas públicas, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas, elaborem atividades de ensino e compreendam a realidade escolar.

O Artigo 6º do PIBID, em seu inciso VI, fala que o programa visa contribuir para a articulação entre teoria e prática na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Como bolsistas do PIBID, chama a atenção o fato de que o programa não é um componente curricular obrigatório para todas as licenciaturas, o que significa que muitos alunos só têm algum tipo de contato com a escola a partir do quarto semestre. Nessa experiência tardia, em alguns casos, ao vivenciar o ambiente escolar real, o estudante percebe que a trajetória docente não é aquela que deseja seguir.

Conforme a BNCC, a área de Ciências Humanas inclui História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com Filosofia e Sociologia voltadas principalmente para o Ensino Médio. Essa área contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica; O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (Brasil, 2018,p.353).

Esse parágrafo da BNCC está articulado com os outros autores trabalhados ao longo deste artigo, que destacam a importância de articular teoria e prática, considerar o contexto histórico e social, e valorizar a diversidade e a formação crítica dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento geográfico, que enfatiza a compreensão do espaço e das

relações humanas nele inscritas, e reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre conhecimento acadêmico e experiências concretas em sala de aula. Como bolsistas do PIBID, essa articulação se torna ainda mais concreta, pois a prática em escolas públicas permite vivenciar os desafios e as possibilidades da docência, desenvolvendo competências pedagógicas, elaborando atividades de ensino e compreendendo a realidade escolar de forma crítica e reflexiva.

Conforme a BNCC, o raciocínio geográfico, é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018,p.359).

Dessa forma, a formação docente em Geografia, aliada à experiência prática proporcionada pelo PIBID e orientada pelos princípios da BNCC, mostra-se essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico nos estudantes, consolidando uma prática pedagógica que articula teoria e realidade escolar de maneira reflexiva e significativa.

Formação docente e especificidade da Geografia

A formação inicial de professores exige a articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes profissionais e experiências concretas de ensino. Pimenta (1997) destaca a relação entre saberes da docência e construção da identidade profissional, enquanto Nóvoa (2017) defende uma formação orientada para a profissão. Nedel Oliveira e Santos (2022) reforçam que a docência se constitui ao longo de um percurso permanente de aprendizagem, marcado por experiências formativas e pela reflexão sobre a prática.

No caso da Geografia, essa formação possui uma especificidade que não se reduz à aquisição de técnicas gerais de ensino. Massey (2017) relaciona a formação do geógrafo ao desenvolvimento de uma “mente geográfica”, capaz de interrogar o espaço e o lugar a partir das relações e diferenças que os constituem. Straforini (2018) evidencia que o ensino de Geografia deve valorizar processos próprios de raciocínio e pensamento geográfico, enquanto Pereira e Castellar (2024) sistematizam operações como localização, comparação, análise, interpretação e compreensão como componentes do raciocínio geográfico.

Essa perspectiva permite estabelecer um critério analítico para este estudo: a contribuição do PIBID para a formação em Geografia não deve ser avaliada somente pela

presença do licenciando na escola ou pela aproximação entre teoria e prática, mas também pela capacidade de transformar essa experiência em conhecimento profissional específico, mobilizando conceitos, categorias e operações do pensamento geográfico para interpretar situações escolares e territoriais.

PIBID e formação inicial do professor de Geografia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 e atualizado pela Portaria CAPES nº 90/2024. Seu desenho institucional prevê a inserção de licenciandos em escolas públicas, sob acompanhamento de professores da educação básica e de instituições formadoras, favorecendo experiências de iniciação à docência.

No campo da Geografia, a relevância do programa decorre da possibilidade de relacionar a formação universitária às situações concretas em que os conceitos geográficos são ensinados. A experiência escolar pode permitir que o licenciando observe como localização, distribuição, escala, conexão, território, lugar e paisagem são mobilizados para explicar fenômenos e problemas vivenciados pelos estudantes. Assim, a inserção na escola adquire um significado que ultrapassa a simples antecipação do estágio: trata-se de uma oportunidade de compreender como o conhecimento geográfico é selecionado, traduzido pedagogicamente e relacionado ao cotidiano.

A literatura específica também indica diferentes dimensões dessa experiência. Carvalho e Santos (2018) discutem o PIBID em relação à inovação pedagógica e à aprendizagem significativa no ensino de Geografia; Bonato e Oliveira (2023) analisam documentalmente os programas PIBID e PET no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS; e Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) discutem experiências, possibilidades e dilemas da inserção à docência proporcionada pelo PIBID. Esses estudos constituem o núcleo da análise realizada neste artigo.

Ao considerar a BNCC, a especificidade da formação geográfica torna-se ainda mais evidente. O documento define o raciocínio geográfico como forma de exercitar o pensamento espacial para compreender localização, distribuição, ordenamento territorial e conexões entre componentes físico-naturais e ações humanas (BRASIL, 2018). Portanto, a formação proporcionada pelo PIBID pode ser interpretada não apenas como aproximação com a escola, mas como espaço de aprendizagem sobre como ensinar a pensar geograficamente.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), caracterizando-se como um estudo de natureza bibliográfica. O percurso metodológico desenvolve-se por meio de uma revisão de literatura, orientada pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica descritos por Gil (2022), com foco em produções acadêmicas que discutem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da formação inicial de professores de Geografia, bem como em documentos normativos que regulamentam o programa.

A opção por essa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, de modo aprofundado, como o PIBID vem sendo discutido na literatura especializada, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, da prática pedagógica e da identidade profissional dos licenciandos. A análise dos materiais selecionados privilegiou a interpretação de significados, processos e contextos, permitindo uma leitura crítica das contribuições do programa para a formação docente.

Além disso, dialoga-se com Andrade (2021) no tocante aos processos de aprendizagem, articulando os referenciais teóricos à compreensão das contribuições do PIBID para a formação inicial em Geografia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica discutidos por Gil (2022) e pela perspectiva interpretativa de Bogdan e Biklen (1994). Para tornar o percurso metodológico mais delimitado, o estudo não trata todas as referências utilizadas como parte do corpus analítico. O corpus é composto por três estudos que discutem diretamente o PIBID e a formação docente: Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), Carvalho e Santos (2018) e Bonato e Oliveira (2023). As demais referências cumprem função teórica ou normativa e são utilizadas para interpretar os achados.

A seleção do corpus considerou como critério de inclusão a abordagem explícita do PIBID em relação à formação docente, com atenção à experiência de licenciandos e, quando presente, à formação em Geografia. Foram excluídos textos da bibliografia que tratavam exclusivamente de formação docente ou de ensino de Geografia sem discutir o PIBID como objeto de análise. Dessa forma, o corpus final reúne três estudos, sendo dois diretamente relacionados ao curso ou ao ensino de Geografia e um voltado à inserção à docência por meio do programa em perspectiva mais ampla.

A análise foi realizada em quatro movimentos: (1) identificação dos objetivos, contextos e principais contribuições de cada estudo; (2) codificação dos achados em três eixos temáticos — inserção escolar e articulação teoria-prática; inovação e reflexão sobre a prática pedagógica; e especificidade da formação geográfica; (3) comparação das convergências, diferenças e lacunas entre os estudos; e (4) interpretação dos resultados à luz de Pimenta (1997), Nóvoa (2017), Massey (2017), Straforini (2018), Pereira e Castellar (2024) e da BNCC (BRASIL, 2018). Andrade (2021) é mobilizado de forma complementar para discutir processos de aprendizagem.

Esse procedimento permite diferenciar a descrição dos textos da interpretação produzida pelos autores. Assim, a análise não busca generalizar resultados para todos os programas PIBID, mas compreender, no conjunto selecionado, quais contribuições são recorrentes e em que medida elas explicam especificamente a formação do professor de Geografia.

Análise

A formação docente, conforme destacam Pimenta (1997), Nóvoa (2017) e Nedel (2022), exige repensar constantemente os processos de ensino, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que os professores consigam lidar com as mudanças sociais, tecnológicas e cognitivas do mundo contemporâneo. A experiência mostra que a prática isolada ou apenas teórica não é suficiente; é necessário articular conhecimento acadêmico e vivência escolar, garantindo que o docente desenvolva competências pedagógicas e raciocínio crítico.

O PIBID, nesse contexto, atua como um elemento facilitador dessa articulação, permitindo que os estudantes de licenciatura tenham contato com a realidade escolar desde cedo, desenvolvendo atividades práticas, planejando e aplicando aulas, registrando e refletindo sobre suas experiências, conforme ressaltado pelo Artigo 6º, inciso VI do Decreto 7.219/2010. Essa vivência possibilita ao futuro professor perceber desafios, limites e possibilidades da docência, alinhando teoria e prática e formando o que Massey (2017) chama de "mente geográfica", ou seja, a capacidade de analisar o espaço e o lugar de forma crítica e contextualizada.

Além disso, autores como Del Gáudio *et al.* (2007) e Straforini (2018) reforçam que um bom professor é aquele que consegue articular o conteúdo específico com habilidades de análise interdisciplinar, promovendo a construção de sentido pelos estudantes e estimulando o pensamento geográfico. Já Pereira *et al.* (2024) destacam que operações como identificação,

localização, análise e interpretação de fenômenos contribuem para que os alunos compreendam as transformações sociais, aproximando-os de uma prática educativa reflexiva e significativa.

Paniago, Sarmiento e Rocha(2018, p. 5), compreende que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros). Logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional.

O PIBID atua como um elemento central na formação de professores, permitindo que os licenciandos tenham contato com a realidade escolar desde os primeiros períodos do curso, desenvolvendo atividades práticas, planejando e aplicando aulas, e refletindo sobre suas experiências. Bonato *et al.* (2023) destacam que essa vivência proporciona a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, raciocínio crítico e compreensão do espaço escolar e territorial de forma contextualizada. Além disso, o programa contribui para que os futuros docentes percebam os desafios, limites e possibilidades da docência, consolidando uma identidade profissional baseada na experiência concreta, na reflexão contínua e na construção de saberes que acompanham toda a trajetória do professor, alinhando-se às diretrizes da formação inicial e às demandas contemporâneas da educação.

Em consonância, Carvalho e Santos(2018), aponta que o PIBID também desempenha um papel fundamental na promoção da inovação pedagógica e da aprendizagem significativa, incentivando os licenciandos a desenvolverem estratégias didáticas mais criativas, colaborativas e contextualizadas. A participação no programa estimula a experimentação de métodos de ensino diversificados, o uso de recursos didáticos variados e a reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas, contribuindo para que os futuros professores construam abordagens mais efetivas e engajadoras para os estudantes. Dessa forma, o PIBID não apenas fortalece a articulação entre teoria e prática, mas também potencializa o desenvolvimento de competências inovadoras e a capacidade de promover aprendizagens significativas, alinhadas às demandas do

ensino contemporâneo em Geografia.

Podemos destacar alguns pontos fortes do PIBID como ele favorece a formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente suas próprias práticas e de compreender o impacto de suas ações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Essa reflexão contínua, apoiada por supervisão de professores orientadores e pela troca com colegas bolsistas, permite que o licenciando identifique acertos e desafios, ajustando suas estratégias pedagógicas e consolidando competências que serão essenciais ao longo de sua carreira docente. Nesse sentido, o programa não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e de planejamento estratégico do ensino.

Outro ponto relevante é que o PIBID contribui para a articulação entre a formação acadêmica e a realidade sociocultural das escolas, possibilitando aos licenciandos compreender melhor o contexto dos alunos, suas necessidades e suas diversidades. A inserção precoce na escola permite observar e interagir com diferentes públicos e situações educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo e sensível às especificidades locais. Essa experiência reforça a compreensão de que o conhecimento geográfico não é apenas teórico, mas uma ferramenta para interpretar e intervir criticamente no espaço social e natural em que a educação acontece.

O PIBID fortalece a identidade profissional do docente, mostrando que a construção do saber pedagógico é um processo contínuo que se estende além da formação inicial. Como apontam Paniago *et al.* (2018), a aprendizagem da docência envolve múltiplos intervenientes e experiências ao longo da vida, e programas como o PIBID funcionam como catalisadores desse desenvolvimento, oferecendo oportunidades de prática supervisionada, inovação e reflexão. Dessa forma, os licenciandos não apenas aprendem a ensinar, mas também a se posicionar como profissionais críticos, criativos e preparados para os desafios do ensino contemporâneo.

Por fim, a BNCC (Brasil, 2018, p.353-359) reforça a importância de desenvolver a cognição in situ, o raciocínio espaço-temporal e a compreensão crítica do espaço e do lugar, mostrando que a Geografia deve ser ensinada de forma que articule a experiência prática, o pensamento crítico e a realidade dos alunos. Dessa forma, a análise sugere que a formação docente efetiva exige uma aproximação constante entre teoria e prática, valorização da diversidade, atualização contínua e integração das experiências proporcionadas por programas como o PIBID à perspectiva curricular da BNCC.

A leitura comparativa dos três estudos evidencia uma primeira convergência: a inserção

do licenciando no cotidiano escolar é apresentada como elemento formativo que permite relacionar conhecimentos universitários e situações concretas de ensino. Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) destacam experiências, possibilidades e dilemas da inserção à docência; Bonato e Oliveira (2023), ao analisarem o PIBID e o PET no curso de Geografia da UFRGS, aproximam essa discussão da estrutura formativa de uma licenciatura específica. A convergência, portanto, não está apenas na afirmação de que teoria e prática devem dialogar, mas na compreensão de que essa articulação ocorre em espaços institucionais concretos e sob mediação de professores e orientadores.

No segundo eixo, inovação e reflexão pedagógica, Carvalho e Santos (2018) associam a experiência do PIBID à inovação pedagógica e à aprendizagem significativa no ensino de Geografia. Esse resultado amplia a leitura do programa: a inserção escolar não produz automaticamente uma prática inovadora; ela cria condições para que o licenciando experimente estratégias, observe seus efeitos e reelabore suas escolhas didáticas. Nesse ponto, a contribuição do PIBID depende da qualidade da mediação formativa e da existência de espaços de reflexão sobre as experiências vividas.

O terceiro eixo é o que diferencia de modo mais claro a formação em Geografia. Quando os estudos são interpretados à luz de Massey (2017), Straforini (2018) e Pereira e Castellar (2024), percebe-se que a experiência escolar pode favorecer a construção de uma “mente geográfica” quando o licenciando é levado a problematizar espaço e lugar e a mobilizar operações como localização, comparação, análise e interpretação. A contribuição específica do PIBID, nessa perspectiva, não se resume ao fato de o futuro professor conhecer a escola, mas envolve aprender a transformar situações territoriais e experiências cotidianas em objetos de ensino geográfico.

A comparação também revela uma lacuna na literatura selecionada. Os três estudos enfatizam experiências formativas, inserção à docência, inovação e aproximação com a realidade escolar, mas não desenvolvem com a mesma intensidade a questão de como essas experiências produzem aprendizagens profissionais especificamente relacionadas ao raciocínio geográfico. Essa lacuna permite deslocar a pergunta “o PIBID é importante?” para uma questão analiticamente mais precisa: “quais mecanismos da experiência no PIBID favorecem a construção do conhecimento profissional específico do professor de Geografia?”.

A partir desse deslocamento, a literatura sugere que pelo menos três mecanismos merecem atenção: a observação e interpretação do espaço escolar e de seu entorno; a elaboração

de situações didáticas que relacionem conceitos geográficos à realidade dos estudantes; e a reflexão orientada sobre as decisões tomadas durante o planejamento e a prática. Esses mecanismos articulam a experiência formativa às operações do raciocínio geográfico previstas na BNCC (BRASIL, 2018), evitando que a aproximação entre universidade e escola seja compreendida apenas como experiência prática.

Outro aspecto identificado é que os benefícios atribuídos ao PIBID não são automáticos nem independem do contexto. A literatura sobre formação docente mostra que a aprendizagem profissional ocorre ao longo do tempo e envolve diferentes experiências e intervenientes (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018). Por isso, a contribuição do programa depende da articulação entre licenciando, professor supervisor, coordenação, escola e universidade. Na formação em Geografia, essa articulação precisa incluir ainda a discussão sobre o conhecimento geográfico escolar, a seleção de conceitos e a construção de formas de ensinar a pensar espacialmente.

Desse modo, a análise permite sustentar uma interpretação mais específica: o diferencial do PIBID para a formação do professor de Geografia está menos na simples antecipação do contato com a escola e mais na possibilidade de transformar a experiência escolar em objeto de reflexão pedagógica e geográfica. A literatura analisada apoia essa interpretação, mas também mostra a necessidade de estudos que acompanhem mais diretamente os processos pelos quais os licenciandos passam da observação do espaço escolar à elaboração de explicações e práticas de ensino fundamentadas no raciocínio geográfico.

Cabe reconhecer uma limitação do presente estudo: o corpus é reduzido, composto por três trabalhos, e não corresponde a uma revisão sistemática ou de estado da arte. A contribuição pretendida é, portanto, interpretativa e delimitada ao conjunto selecionado. Essa delimitação evita generalizações indevidas e, ao mesmo tempo, evidencia uma agenda para pesquisas futuras, especialmente estudos que comparem experiências de diferentes cursos de Geografia e acompanhem longitudinalmente a construção do conhecimento profissional dos bolsistas.

Considerações finais

Os trabalhos analisados deixam evidente a importância da formação docente em Geografia, tendo como alicerce o PIBID, que proporciona aos estudantes de licenciatura uma oportunidade singular de desenvolver seus saberes, construir uma mente geográfica e compreender criticamente o espaço e o lugar. A experiência prática em escolas públicas permite

articular teoria e prática, estimulando a reflexão sobre a realidade escolar e social, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a capacidade de promover um ensino significativo alinhado aos princípios da BNCC, que enfatiza a cognição contextualizada, o raciocínio espaço-temporal e a valorização da diversidade. Além disso, contribui para a consolidação do pensamento geográfico, permitindo aos licenciandos relacionar conceitos teóricos a situações concretas, analisar processos espaciais e compreender as dinâmicas locais e regionais a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. O programa também incentiva a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, integrando tecnologias educacionais, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, fortalecendo a capacidade de tornar o ensino mais atrativo e significativo para os alunos.

Como bolsistas do programa, temos vivenciado de forma concreta a importância da inserção precoce na escola, que nos permite experimentar diretamente o planejamento, a execução e a avaliação de aulas, além de observar a dinâmica da sala de aula e interagir com diferentes perfis de alunos. Essa experiência prática tem sido essencial para consolidar nossas competências didáticas, desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e compreender os desafios reais da docência, possibilitando reflexões críticas sobre nossas próprias práticas e sobre o ensino de Geografia. Ademais, a orientação constante dos coordenadores do PIBID tem sido fundamental, oferecendo suporte teórico e prático, direcionando nossas ações pedagógicas e promovendo uma aprendizagem formativa efetiva. A interação constante entre a teoria e a prática fortalece a capacidade de alinhar conteúdos curriculares à BNCC, favorecendo a construção de um ensino contextualizado e significativo, capaz de desenvolver o raciocínio geográfico e promover a compreensão do espaço e do lugar. A experiência no PIBID também permite aos licenciandos explorar diferentes metodologias de avaliação, incentivar a aprendizagem colaborativa e refletir sobre a diversidade sociocultural presente nas escolas, ampliando a capacidade de adaptação e a sensibilidade pedagógica.

Dessa forma, gostaríamos de sugerir que o PIBID fosse incorporado, de alguma forma, como um componente curricular obrigatório, considerando sua relevância para a formação docente, a construção do pensamento geográfico e a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. Acreditamos que programas como o PIBID contribuem significativamente para formar professores críticos, conscientes de seu papel social e aptos a intervir de maneira responsável e criativa na educação básica, ao mesmo tempo em que permitem aos licenciandos vivenciar desde cedo a articulação entre teoria e prática,

promovendo uma aprendizagem contínua e significativa ao longo de toda a trajetória formativa. Por fim, o programa revela-se um espaço privilegiado para a construção de competências profissionais que ultrapassam o domínio de conteúdos, envolvendo planejamento estratégico, gestão de sala de aula, compreensão do contexto social e desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, fundamentais para a formação de docentes comprometidos com a qualidade e a inovação do ensino de Geografia.

A revisão realizada permite concluir que o PIBID contribui para a formação inicial de professores de Geografia, mas sua contribuição não deve ser reduzida à conhecida aproximação entre teoria e prática. A análise de três estudos evidenciou que o programa atua por meio da inserção escolar, da experimentação e reflexão sobre práticas pedagógicas e da possibilidade de relacionar essas experiências ao conhecimento geográfico escolar.

A principal contribuição desta análise está em evidenciar que a especificidade da formação em Geografia aparece quando a experiência do PIBID é articulada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse sentido, conhecer a escola é apenas uma dimensão do processo formativo; é necessário também aprender a interpretar situações espaciais, selecionar conceitos geográficos e transformá-los em situações de ensino que façam sentido para os estudantes.

Ao mesmo tempo, o corpus analisado mostra uma lacuna: ainda são necessários estudos que explicitem os processos pelos quais a participação no PIBID modifica o conhecimento profissional específico dos licenciandos em Geografia. Pesquisas futuras podem acompanhar práticas de planejamento, regência, avaliação e reflexão dos bolsistas, relacionando-as diretamente às operações e aos princípios do raciocínio geográfico.

Por fim, os resultados não autorizam afirmar que o PIBID produz os mesmos efeitos em todos os contextos, pois a formação depende das condições institucionais, da supervisão e da articulação entre universidade e escola. Assim, mais do que defender uma generalização, este estudo sustenta que o PIBID constitui um espaço formativo relevante para a Geografia quando suas experiências são pedagogicamente mediadas e vinculadas às especificidades do conhecimento geográfico.

Referências

ANDRADE, J. P. (org.). *Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONATO, Luigi; OLIVEIRA, Victor. Os programas PIBID e PET no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS: uma análise documental. *Estrabão*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 543–549, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i1.95. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/95>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 mar. 2024, p. 33.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Inovação pedagógica e aprendizagem significativa em rede: contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na docência em Geografia. Publicado online em 03 set. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DEL GÁUDIO, R. S.; BRAGA, R. B. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 177–196, 2007. DOI: 10.62516/terra_livre.2007.229.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEOgraphia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

DOI: 10.22409/GEOgraphia2017.v19i40.a13798.

NEDEL OLIVEIRA, V. H.; SANTOS, G. B. B. dos. Quando a geografia faz história: memórias de professores de Geografia e sua docência. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 11, n. 33, p. 64–74, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7059761. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/709>. Acesso em: 30 nov. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. DOI: 10.1590/198053144843. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. EDUR – Educação em Revista, v. 34, e190935, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Acesso em: 30 nov. 2025.

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, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1478.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Nuances: Estudos sobre Educação, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037.

*Recebido em: 29 dez. 2026.
Aprovado em: 12 ago. 2026.*

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