

Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

PIBID e Residência Pedagógica: Uma análise alternativa na formação inicial de professores para além do Estágio Supervisionado

Ana Clara da Silva Medeiros

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro (SP)

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

ANA CLARA DA SILVA MEDEIROS

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE
ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA ALÉM DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

Rio Claro - SP
2024

M488p Medeiros, Ana Clara da Silva

PIBID e Residência Pedagógica : Uma análise alternativa na formação inicial de professores para além do Estágio Supervisionado /

Ana Clara da Silva Medeiros. -- Rio Claro, 2024

45 p. : tabs., mapas

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: João Pedro Pezzato

1. PIBID. 2. Residência Pedagógica. 3. Formação de Professores.
4. Ensino de Geografia. I. Título.

ANA CLARA DA SILVA MEDEIROS

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE
ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA ALÉM DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.


Comissão Examinadora

João Pedro Pezzato (orientador)

Diego Correa Maia

José Vitor Rossi Souza

Rio Claro, 15 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 ANA CLARA DA SILVA MEDEIROS
Data: 15/10/2024 22:35:39-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do(a) aluno(a)

 Assinado de forma digital por
Joao Pedro Pezzato:07870725838
Dados: 2024.10.14 15:40:17
-03'00'

assinatura do(a) orientador(a)

Dedico este trabalho aos meus pais Leandro e Rosana, às minhas tias Adriana e Clarice e ao meu namorado Gean.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais por sempre colocarem minha educação como prioridade e por buscarem sempre o melhor para mim. Junto deles, as minhas tias Adriana e Clarice Medeiros por todo apoio, incentivo e confiança que depositaram em mim durante toda a graduação, por sempre vibrarem minhas conquistas acadêmicas e pessoais e também por permitir minha permanência na graduação. A Clarice por ter sido meu primeiro e maior exemplo como professora.

Ao meu namorado Gean por ser sempre compreensivo, por me apoiar, ajudar, incentivar, por se fazer presente, mesmo longe, e estar comigo em todos os momentos, até nos mais difíceis. Agradeço por acreditar em mim, por comemorar minhas conquistas e sempre me fazer acreditar em meu potencial, agradeço também por caminhar ao meu lado durante essa jornada.

Aos meus amigos que fiz durante a graduação, em especial ao meu amigo e vizinho Bruno Pedroso por todos os conselhos, ajuda e apoio emocional durante e após seu período na graduação. A minha amiga Giovana Ambo por todos os anos de parceria dentro e fora da faculdade, por estar ao meu lado mesmo em momentos difíceis, ser como uma irmã e me sentir em casa em Rio Claro. As minhas amigas Lívia e Paula por todos os trabalhos em dupla, pelas risadas, por sempre estarem do meu lado durante toda a graduação. Aos demais, Beatriz, Carlos, Ellen (Dj Perigosa), Fabio, Javier, Luiza (Maranhão), Pedro Filipe, Victor Hugo (Whey) e Wesley por tantos momentos bons de partilha, amizade, companheirismo e ensinamentos. Também aos meus primos e amigos, Higor, Luany, Lucas e Milena que mesmo longe se fizeram presentes todos esses anos.

Ao meu orientador Professor Dr João Pedro Pezzato por ter aceitado me orientar nesse trabalho e me auxiliar para a construção deste. Por ser um exemplo de professor que luta pela educação e busca sempre a melhor formação para seus alunos.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar, desde a educação infantil até a graduação, por todo ensinamento e exemplo que foram pra mim e para a futura profissional que me tornarei.

Aos demais que fizeram parte desse processo de alguma maneira.

Por fim, agradeço a Ana Clara do passado por ter tido coragem de enfrentar toda a mudança, os medos e as inseguranças que surgiram durante a graduação. Também por todas conquistas, aprendizados e vivências devido essa coragem. Graças a isso posso concluir de forma muito proveitosa a graduação.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”

(Freire, 1967, p.67)

Resumo

O presente trabalho visa abordar a formação inicial de professores nas universidades, por meio de uma análise de publicações de pesquisas que tratam do tema em sua relação com os dois programas vinculados às Políticas Públicas do Governo Federal, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP). Ambos são iniciativas institucionais promovidas em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Ademais, fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e são financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Essas políticas de incentivo à formação docente visam fomentar a interação entre alunos do ensino básico, professores das redes públicas de ensino e universitários de cursos de licenciatura com o ambiente escolar desde o início da graduação. Assim, foi realizada uma investigação, tipo “Estado da Arte”, com análise de pesquisas que tratam dos temas de formação de professores e dos dois programas, com base no Banco de Dados de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período entre 2015 a 2024. Foram selecionados 12 artigos relacionados ao tema. Durante a análise do material foi possível observar que a região Nordeste do país é a que mais tem trabalhos nessa área e tema. Os trabalhos apontam problemas no processo de formação profissional, como o número reduzido de matérias práticas durante a graduação e o contato tardio com a sala de aula ainda no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia

Abstract:

The present work aims to address the initial teacher training in universities through an analysis of research publications that examine the topic in relation to two programs linked to the Federal Government's Public Policies: the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Pedagogical Residency (RP). Both are institutional initiatives promoted in collaboration with Higher Education Institutions (HEIs) and State and Municipal Education Departments. Additionally, they are part of the National Teacher Training Policy of the Ministry of Education (MEC) and are funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). These policies aimed at encouraging teacher training seek to foster interaction between elementary and high school students, public school teachers, and university students enrolled in teacher education programs, integrating them into the school environment from the start of their undergraduate studies. Thus, an investigation was conducted, in the "State of the Art" format, analyzing research that addresses teacher education and the two programs, based on the CAPES Journal Database from 2015 to 2024. A total of 12 articles related to the topic were selected. During the analysis of the material, it was observed that the Northeast region of the country has the most studies in this area and topic. The research highlights issues in the professional training process, such as the limited number of practical subjects during undergraduate education and the late exposure to the classroom, starting only during Supervised Internship.

Key-words: PIBID, Pedagogical Residency, Teacher Training and Geography Teaching

Lista de ilustrações

Ilustração 1: Esquema do Desenvolvimento de uma análise	27
Ilustração 2: Mapa de Relação de artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com o temas relacionados ao PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia	35

Lista de tabelas

Tabela 1 – Relação de artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com temas relacionados ao PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia..30

Tabela 2 – Relação das palavras-chave e suas frequências nos 12 artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com temas relacionados ao PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia 32

Lista de gráficos

Gráfico 1- Assuntos (palavras-chave) com maior frequência	32
Gráfico 2- Quantidade de pesquisas por ano de publicação (2015-2024)	33

Lista de Abreviaturas e siglas

CAPES- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD- Ensino A Distância

IES- Instituições de Ensino Superior

IFBA- Instituto Federal da Bahia

IFMA- Instituto Federal do Maranhão

MEC- Ministério da Educação

PIBID- Programa Institucional de Iniciação à Docência

PPP- Projeto Político Pedagógico

RP- Residência Pedagógica

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.....	17
2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	19
2.3 O PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS COLABORAÇÕES COMO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	22
3. METODOLOGIA.....	27
3.1 MÉTODO DE ANÁLISE.....	27
3.2 COLETA E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL.....	29
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
5. CONCLUSÃO.....	39
6. REFERÊNCIAS.....	41

1. Introdução:

O presente trabalho consiste em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Geografia- Licenciatura da UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), campus Rio Claro-SP. O objetivo principal desta pesquisa é compreender como os estudos no âmbito da Educação e do Ensino de Geografia vêm sendo abordados a partir do desenvolvimento do processo de Políticas Públicas no Brasil a respeito de formação inicial de professores, destacando a área da geografia, para além do Estágio Supervisionado, tendo como exemplo os programas PIBID e Residência Pedagógica. Para tal feito, uma revisão bibliográfica fundamentada no chamado Estado da Arte ou Estado do Conhecimento foi realizada, a fim de fornecer embasamento teórico para o desenvolvimento do trabalho. Para a análise desse conteúdo, o método utilizado foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O processo de formação de professores surgiu no Brasil durante o século XX com o aumento da escolarização do país, em especial na década de 30 (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). A partir disso, o modo como essa formação docente acontece vem sendo modificada progressivamente, uma vez que a sociedade passa por mudanças constantes em curtos períodos de tempo. É válido enfatizar que, para os autores, os professores são profissionais indispensáveis para que esses processos de transformação das sociedades aconteçam.

No entanto, a formação de docentes vem acontecendo de modo que não prepara de fato, muitas das vezes, o aluno da graduação para as situações reais vivenciadas em sala de aula, uma vez que o Estágio, ainda citado por Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), que é tido como o espaço de projetos interdisciplinares, que devem desenvolver a percepção e o reconhecimento da realidade profissional do professor, só ocorria nos dois últimos anos da graduação.

Ou seja, o momento de prática dos conhecimentos aprendidos teoricamente aconteciam muito próximo do momento em que o licenciando se tornará professor e efetivamente assumirá uma sala de aula. Mesmo que a disciplina de estágio tenha grande relevância na formação inicial de professores, o tempo dedicado a esta matéria é insuficiente para preparar para a prática profissional.

Essa conduta pode prejudicar a preparação deste futuro profissional docente, visto que, para Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), no processo educativo a

relação entre a teoria e a prática são indissociáveis, em outras palavras, se faz necessário colocar em prática aquilo que foi visto em teoria.

Outros autores relevantes que dissertam sobre o tema são Girotto (2016) e Tardif (2010), estes autores compreendem que esse processo pode ser chamado de “reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos”, também conhecida como aplicacionista.

O estágio supervisionado é de fato muito importante para o processo de formação de professores, já que este aproxima o graduando do cotidiano escolar, além de promover a prática docente que é de suma importância durante a graduação para a preparação do futuro profissional do licenciando. Porém, mesmo sendo tão necessária, é uma disciplina que ainda tem pontos negativos a melhorar, como estar inserida apenas no final das grades curriculares na maioria das universidades brasileiras.

Girotto (2016) afirma que para muitos graduandos em licenciaturas a formação como futuro professor começa a acontecer na realização do Estágio Supervisionado, na segunda metade do curso, e que isso pode trazer angústias sobre o futuro profissional. Desse modo, o autor critica a maneira como os estágios são organizados nos cursos de licenciatura. Além disso, Callai (2011) afirma que

Falta um maior aprofundamento de como trabalhar em sala de aula(...) Os cursos de graduação deveriam estar mais em contato com as escolas. Muita diferença entre o que é estudado na universidade e na escola. Maior interação com a escola desde o início do curso. (Callai, 2011, p.12-13)

É notável que o processo de formação de professores no Brasil, mesmo acontecendo há mais de 80 anos, ainda necessita de mudanças devido a pequena presença de matérias práticas nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, particulares ou públicas. O estágio Supervisionado, na maioria dos cursos e universidades, é a única disciplina que promove a articulação entre a teoria e a prática.

Por esse motivo a presença de Programas de Políticas Públicas Educacionais voltadas para essa articulação entre o teórico e a prática são de extrema importância para o fortalecimento da construção da experiência educacional e profissional do professor, para além da universidade.

Destaca-se dois programas que apresentam tal relevância, sendo eles: o primeiro Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, CAPES, 2023)

O segundo chamado Residência Pedagógica, voltado para discentes que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período em alguma graduação de licenciatura (Brasil, CAPES, 2023). Entretanto, no ano de 2024 o Residência Pedagógica foi encerrado, com isso, o PIBID passou a abranger o público do primeiro até o último semestre dos cursos de licenciatura.

Ambos os projetos são financiados pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e fazem parte da iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

O período máximo de participação dos programas, até o ano de 2023, era de 18 meses. Porém, com o fim do programa Residência Pedagógica esse período foi estendido para 60 meses (Capes, 2024).

Como supracitado, esse tipo de projeto insere o licenciando na dinâmica da sala de aula desde o começo da graduação, como acontece no caso do PIBID. Esse feito é de suma importância por aproximar, logo no início do curso, a realidade de uma escola e da sala de aula, na qual pode ser observado o lado positivo e negativo da profissão e os desafios encontrados no dia a dia.

Ambos os projetos concedem bolsas para parte dos participantes, além disso, são voltados para todos os cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas. Desse modo, uma instituição pode participar do PIBID e do RP (Residência Pedagógica) com diversos cursos, desde que seja uma licenciatura. Cada grupo participante tem uma quantidade de bolsas disponibilizada, de acordo com a quantidade de participantes, escolas e orientadores. É possível também a participação de voluntários para aqueles que se interessam pelos programas mas não conseguem uma bolsa.

Esse tipo de Política Pública é muito importante por oferecer a oportunidade de ter contato com a sala de aula antes mesmo do Estágio, no caso daqueles que participam do programa PIBID, uma vez que o Estágio, na maioria das universidades, está na grade curricular após a primeira metade da graduação. Enquanto para os participantes do Residência Pedagógica é possível uma

participação mais ativa do graduando, uma vez que este programa acontece no mesmo período que o Estágio.

Portanto, este trabalho visa apresentar uma leitura dinâmica das atuais pesquisas que tratam dos estudos e análises das Políticas Públicas na formação de professores para além da disciplina de Estágio Supervisionado, especificando o PIBID e o Residência Pedagógica nos cursos de licenciatura em Geografia nos últimos 15 anos. Visando, como objetivo geral, mostrar a importância desses programas para a formação de professores no Brasil.

2. Referencial Teórico

2.1 A formação de professores no Brasil

A formação de professores é um assunto de extrema relevância para pesquisas e debates, principalmente dentro das universidades que formam estes futuros profissionais. O professor é o personagem central da educação e da dispersão do conhecimento, tendo um papel fundamental na sociedade e sua evolução. Para Scheibe (2016), a docência representa, uma mediação fundamental, extremamente visada, nas diferentes perspectivas que determinam os projetos adotados para o desenvolvimento do país.

No Brasil, a formação de professores, chamada de licenciatura, começou a se expandir na primeira metade do século XX. Em um primeiro momento aconteceu em cursos que tinham duração de quatro anos, sendo 3 deles com matérias voltadas para a teoria científica e apenas um deles voltado para as práticas didático-pedagógicas (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2007). É somente nos anos 2000 que os cursos de licenciatura passam a ter características próprias, segundo o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1". (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.)

Entretanto, com o avanço da tecnologia e da internet as licenciaturas vêm sofrendo um processo de popularização em universidades privadas que oferecem cursos com duração menores do que as convencionais, também chamado de curta duração, essa modalidade, em sua maioria, vem acompanhada do EAD (Ensino a Distância). Essas instituições visam o lucro, mas não se preocupam tanto com a qualidade da formação dos futuros profissionais, no caso professores. Com isso, a educação brasileira pode ser prejudicada, uma vez que os profissionais formados por estas instituições seguem para educação básica, que no cenário nacional é oferecida, em sua maioria, pelo setor público. Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) dissertam sobre em:

Enquanto a educação básica, no cenário nacional, é oferecida principalmente pelo setor público, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados em cursos de licenciaturas nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das “pequenas” licenciaturas.

Por outro lado, na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, p. 90-91, 2007)

Gatti (2014) também discorre sobre este problema das licenciaturas a distância e afirma que em 2013 a maioria dos alunos matriculados em cursos de licenciatura eram de instituições privadas e na modalidade EAD. Alguns dos pontos negativos dessa modalidade citados pela autora são a falta de sociabilização entre os licenciandos, o diálogo mais direto com os professores e o contato mais intenso com a universidade e suas oportunidades. Isso pode prejudicar a formação desses futuros profissionais uma vez que a formação “exige um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas.” (Gatti, p. 38, 2014). Enquanto a formação EAD não favorece o alcance desses aspectos psicossociais e relacionais, que pode levar a esse prejuízo nesse tipo de formação.

Tardif (2010) entende que a formação docente ocorre a partir de um saber plural que equilibra os saberes curriculares com os saberes experimentais. Para Gatti (2014) os professores devem, em seu processo de formação, desenvolver algumas capacidades básicas, como a escrita, o domínio cultural, a capacidade de interação, entre outros. Como afirmado pela autora em

Essas capacidades, para seu desenvolvimento, dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, do desenvolvimento de lógicas e capacidade de relacionar, comparar, distinguir, agregar saberes, o que nos reporta imediatamente à educação, em especial aquela que inicia às novas gerações nos conhecimentos que foram sistematizados no decorrer da história humano-social. (Gatti, p.35, 2014)

É notório a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos para este processo de formação, em contrapartida, ao analisar os currículos e Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura é possível observar a redução da carga horária voltada para processos teóricos-práticos nesses cursos (Gatti, 2014).

Alguns licenciandos não se sentem preparados para encarar a sala de aula, isso pode ser explicitado nos estudos de Callai (2011) que realizou uma pesquisa que consistia em questionar quais as maiores dificuldades encontradas entre os professores e alunos de universidades com relação a formação de futuros docentes, algumas das respostas encontradas pelo autora foram:

Falta um maior aprofundamento de como trabalhar em sala de aula(...) Os cursos de graduação deveriam estar mais em contato com as escolas. Muita diferença entre o que é estudado na universidade e na escola. Maior interação com a escola desde o início do curso. (Callai, 2011, p.12-13)

Assim como:

Ensinar de modo que o aluno ao ser professor saiba como fazer na sua sala de aula é a grande expectativa dos alunos no ensino superior. Este aprender a ensinar, assim posto, em geral dispensaria a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior. (Callai, 2011, p.11)

Portanto, são perceptíveis as transformações que vêm acontecendo no processo de formação de professores desde o início do século XX até os dias atuais. Desse modo, a importância do contato prático com a sala de aula para o fortalecimento dos conhecimentos obtidos durante a graduação na teoria continua sendo de suma importância, como acontece no caso do estágio supervisionado.

Além disso, a discussão sobre Políticas Públicas Educacionais para a formação de professores tem sido cada vez mais pertinente, principalmente após o surgimento de programas para auxiliar a formação inicial docente, como por exemplo o PIBID e o Residência Pedagógica.

2.2 O Estágio Supervisionado e suas contribuições na formação inicial do professor

O processo de formação inicial de professores começa no âmbito universitário e conta com diversas disciplinas de caráter teórico, e o Estágio Supervisionado que articula a teoria e a prática. É imprescindível que a teoria e a prática devam andar lado a lado durante o desenvolvimento do fazer docente, como pode ser observado segundo o Art 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são princípios da formação de profissionais da educação

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; [...] (Brasil, Art 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

No geral, em um curso de licenciatura a disciplina de estágio é a única que tem a identidade teórico-prática em sua grade curricular. Girotto (2016) afirma que para muitos licenciandos durante a formação como professor parte da realização do estágio supervisionado e que isso pode acarretar em preocupações sobre o futuro profissional. Desse modo, o autor faz crítica a forma como os estágios são organizados nas grades curriculares dos cursos de licenciatura:

(...) Para muitos alunos, a experiência de estágio se transforma em um momento de decepção. Muitos apontam, inclusive, a vontade de desistir do curso e da profissão após a realização dos estágios. Para outros, trata-se de uma atividade meramente burocrática. Entre os principais motivos desta decepção que marca o estágio está o fato de que o mesmo aparece desarticulado com o restante do curso, configurando-se muito mais como uma ação burocrática e uma etapa a ser cumprida, do que como uma ação efetivamente formativa, que implica prática e reflexão sobre a mesma. Além disso, muitas vezes, é o primeiro e único contato do discente com o ambiente escolar durante o curso. (Girotto, 2016, p.57)

O Projeto Político Pedagógico de Curso (PPP) do curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro-SP prevê como objetivo principal para a formação do licenciado:

Para o licenciado em Geografia, o trabalho desenvolvido em educação formal e não formal exige o aprofundamento e a articulação das categorias e dos conceitos centrais da ciência geográfica, noções das áreas correlatas (história, economia, biologia, geologia, por exemplo) e a reflexão a respeito de temas de ensino no âmbito da Geografia. (UNESP, 2023, p. 8)

Segundo este documento, está prevista a obrigatoriedade da disciplina de Estágio Supervisionado como componente curricular para a conclusão do curso, a mesma tem início no primeiro semestre do terceiro ano (referente ao 5º semestre do curso) e termina no primeiro semestre do quarto ano (sétimo semestre do curso), sendo o último da graduação. A disciplina é composta por dois tipos de carga horária, como consta no PPP “ 405 horas de estágio incluídas no currículo, 135

horas (9 créditos) serão destinadas à orientação em sala de aula e o restante das atividades serão destinadas às práticas de estágio supervisionado em espaços educativos”. Para a disciplina, no total, são dedicadas 540 horas.

A matéria é dividida em Estágio Supervisionado I, II e III, tendo uma média de 180 horas por semestre. O objetivo do estágio é o entrelaçamento entre a prática e a teoria, sendo então uma disciplina teórico-prática que visa a inserção do licenciando no cotidiano escolar, aproximando o futuro profissional da realidade escolar.

A importância da prática em correlação com a teoria é defendida por alguns autores como Tardif (2010), Shulman (1986), Mizukami (2004) e para Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) que afirmam que no processo educativo a relação entre a teoria e a prática são indissociáveis, uma vez que para a formação docente é necessário os saberes científicos, vistos na teoria, e a vivência obtida na prática, Mizukami discorre:

Os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Esses conhecimentos são apresentados de várias formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico). (Mizukami, 2011, p. 37).

Para Rocha; Assis e Souza (2021) a articulação entre teoria e prática necessita priorizar a formação de acadêmicos que tenham condições de analisar de forma crítica o campo educacional. Outros autores como Brzezinski e Garrido (1999) também defendem essa articulação teórico-prática, como pode ser visto em:

Dez pesquisas abordaram a questão do cotidiano da escola. Estudar a sala de aula, compreender como ocorrem as interações entre professor e estudantes, entender como nesse processo interativo o conhecimento é construído pelo discente e quais os desafios que essa atividade mediadora coloca ao professor constitui uma vertente fértil para aperfeiçoar as práticas docentes e interferir na qualidade de ensino. (Brzezinski e Garrido, 1999, p.11)

Já para Tardif (2010) a formação docente ocorre a partir de um saber plural que equilibra os saberes curriculares com os saberes experimentais.

Pimenta e Lima (2011) discorrem sobre a maneira como o distanciamento da teoria com relação ao “campo de atuação profissional dos futuros formandos”, no caso o estágio, vem acontecendo nos cursos de formação de professores

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e

disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (Pimenta e Lima, 2011, p.6)

Assim, ao analisar o histórico do Estágio Supervisionado no contexto educacional brasileiro é possível observar que ele traz diversas contribuições enriquecedoras para a formação docente, entrelaçando o saber teórico com a prática.

Porém, deve ser levado em conta o modo como este estágio acontece, uma vez que essa experiência é crucial para aproximar o contato do licenciando do ambiente escolar e até mesmo fomentar seu interesse pela profissão, pois se for realizado sem uma organização correta, como dito por Giroto (2016) pode acarretar em uma decepção daquilo que foi idealizado na teoria que precede a prática e o interesse do licenciando pode ser modificado nesses casos.

2.3 PIBID e Residência Pedagógica e a sua colaboração como Políticas Públicas para o fortalecimento da Formação Inicial de Professores

É perceptível a existência de dificuldades encontradas na formação de professores nas universidades brasileiras, uma vez que a parte prática, uma das mais essenciais para esse processo de construção do saber docente, também responsável por permitir a aproximação do licenciando a realidade da sala de aula, acontece apenas no final da graduação, durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

Por isso, observando as dificuldades encontradas por discentes durante suas graduações em cursos de licenciatura e partindo de uma lógica alternativa ao Estágio Supervisionado, são destacadas a presença de programas/projetos que fazem parte das Políticas Públicas Educacionais que inserem o graduando no ambiente escolar desde o começo do curso, para que este processo formativo docente aconteça de maneira mais eficiente. Dentre esses projetos estão o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP). Os dois programas são ações da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES), ambos são financiados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior).

O PIBID é voltado para graduandos que cursam alguma licenciatura e estão na primeira metade do curso, enquanto a Residência Pedagógica tem como foco os alunos que já cursaram pelo menos metade do curso. (Brasil, CAPES, 2023).

Esse contato inicial dos licenciandos com a escola é exemplificado por Calil (2023) e as contribuições desses projetos é exemplificada por Silva *et al* (2020) que discorre sobre o Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação inicial e continuada de professores, que também acontece no PIBID, que podem ser observados em:

:

Formar bons professores é um compromisso moral, tanto da instituição quanto dos professores envolvidos nos cursos de licenciatura. Pondera-se sobre o fato de que a formação atribuída por um currículo carregado de teoria que visa à prática apenas no momento do estágio supervisionado, que nem sempre acontece a contento, e sobre a participação dos licenciandos nos programas de iniciação à docência, que descortina a realidade, estabelece maior vínculo com o campo profissional e, por conseguinte, compromisso com a boa prática profissional. Ao ingressar no Pibid e no Programa de Residência Pedagógica, os licenciandos têm contato com a função social da docência e sua especificidade. Ambos os programas possibilitam um encontro com a realidade, tanto aos futuros professores quanto ao docente da universidade, que passa a olhar a escola pelas lentes de seus alunos e proceder a uma revisão de sua própria prática no ensino superior. (Calil, 2023,p.21-22)

O Programa Residência Pedagógica tem como proposta principal proporcionar formação/aperfeiçoamento de professores na sua formação inicial (para o residente, aluno da graduação) e na continuada (para o preceptor, professor graduado, da educação básica). (Silva *et al*, 2020, p.167)

Além disso, Cunha dos Santos *et al* (2024) traz outras contribuições que o programa PIBID pode trazer para o licenciando, como

O Pibid é, na verdade, o espaço ideal para a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos, experimentos, projetos, pesquisas, metodologias ativas, jogos e tudo mais que possa contribuir no processo de ensino de aprendizagem. (Cunha dos Santos *et al*, 2024)

Silva *et al*. (2020) afirma que as Políticas Públicas Educacionais têm tido cada vez mais relevância no cenário nacional e internacional, uma vez que são

necessárias para o desenvolvimento de um país, já que a educação é um dos pilares necessários para o progresso

As políticas públicas educacionais vêm ganhando visibilidade e aplicabilidade em diversos países nas últimas décadas em virtude do importante papel de efetivar uma educação de qualidade a todos, e por objetivar um desenvolvimento social, político e econômico desejável de uma nação. (Silva *et al*, 2020, p.162)

Os Programas permitem então uma imersão do licenciando no ambiente escolar, proporcionando oportunidades como a regência, o acompanhamento do dia a dia escolar e intervenções pedagógicas que acontecem neste ambiente, isso a partir da observação do professor supervisor e dos demais profissionais da instituição.

É importante ressaltar que tanto PIBID quanto Residência Pedagógica são construídos por grupos, chamados de subprojeto, que são formados por:

Orientadores, sendo eles o Coordenador institucional que é o professor da instituição de educação superior ; o Coordenador de área que é o professor da instituição de educação superior responsável pela organização, planejamento e execução das atividades de iniciação a docência e o Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Além disso, o Bolsista de iniciação à docência, ou seja, o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao projeto. (Brasil, CAPES, 2023)

Tanto universidades públicas quanto privadas podem participar de ambos os programas, a atuação deles acontece na educação básica em escolas públicas estaduais e municipais. Os projetos concedem bolsas para parte de seus integrantes, os grupos também são compostos por voluntários que têm as mesmas responsabilidades de um bolsista, dentre elas a disponibilidade de pelo menos 20 horas semanais para dedicação ao programa, participar de reuniões e da entrega do relatório final, que deve ser produzido ao final do edital ou quando o participante sair do projeto.

Nesses programas, além da prática a teoria também pode ser trabalhada, uma vez que o contato com a sala de aula acontece na mesma época em que diversas disciplinas teóricas são aplicadas, como por exemplo a didática, que em grande parte das universidades acontece na primeira metade dos cursos de licenciatura. Assim, o saber plural que Tardif (2010) defende pode de fato acontecer,

equilibrando os saberes curriculares com os experimentais, como explicita de Sousa; Freitas e Araújo (2021) :

Ressalta-se, portanto, a grande importância dos programas nas universidades, pois é a partir deles que os discentes, enquanto futuros profissionais da educação poderão explorar e desenvolver todo o conhecimento científico produzido ao longo de sua formação inicial. Acrescenta-se a isso, a relação de que os pilares das universidades são: o ensino, a pesquisa e a extensão. E nesse contexto, os programas e projetos pedagógicos nos cursos de licenciaturas são vistos como forma de preparar os discentes para e na sala de aula, o que torna mais eficaz o vínculo entre teoria e prática, bem como o elo da universidade e a escola, e ainda a melhoria e o aperfeiçoamento das formas de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino (universidades e escolas). (Sousa; Freitas e Araújo, 2021, p.4)

Desse modo, é evidente que essas Políticas Públicas Educacionais podem oferecer grande colaboração para a formação inicial docente, pela oportunidade de aproximar o licenciando do cotidiano escolar desde seu ingresso na graduação e por fomentar sua formação como futuro profissional da educação, Como afirma Silva *et al* (2020)

Importante salientar que todos esses programas visam diminuir as evasões nos cursos de licenciaturas, impulsionar o desenvolvimento de novas didáticas e metodologias ao ensino, fortalecer identificação à docência, promover a ambientação dos (futuros) professores na realidade escolar e construir uma identidade profissional docente. (Silva *et al*, 2020, p.163)

No ano de 2014 a Fundação Carlos Chagas fez estudos sobre o PIBID, que ainda era um Programa recente, mas seus resultados foram muito positivos, segundo a fundação:

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 103).

Entretanto, um dos pontos negativos desses programas, que perdura até os dias atuais, é a oferta de poucas bolsas para seus participantes, de acordo com o edital de 2024 cerca de 80 mil bolsas foram disponibilizadas para o projeto, cada subprojeto tem cerca de 24 bolsistas. Por esse motivo, muitos alunos ficam de fora

dessa oportunidade e uma das opções seria a ampliação dessa quantidade de bolsas para abranger um público maior de graduandos. Entretanto, segundo a Fundação Chagas (2014) esses projetos não têm como foco principal a concessão de bolsas, mas sim o incentivo do aprimoramento da formação de professores.

[...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. (Fundação Chagas, 2014, p.5)

Outro fato negativo que pode ser citado é a demora entre um edital e outro e a iniciação na escola, que nos últimos editais aconteceu nos meses finais de aula, seguido do período de férias escolares que acabam atrapalhando o acompanhamento das aulas por parte dos alunos que fazem parte desses projetos.

Outro fator que é necessário ressaltar é que no ano de 2024, momento em que este trabalho está sendo produzido, o Programa Residência Pedagógica teve seu encerramento, com isso o edital do PIBID foi modificado e passou a abranger licenciandos desde o primeiro semestre da graduação até o último, além disso, a duração do projeto teve um aumento de 18 para 24 meses.

3. Metodologia:

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi qualitativa, com revisões bibliográficas, analisando dados a partir do chamado Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, baseado em autores como Ferreira (2002), Garrido e Brzezinski (1999) e outros.

Este tipo de metodologia visa mapear a produção acadêmica já existente sobre determinado tema para auxiliar o pesquisador, podendo identificar onde acontecem estas pesquisas, quem as escreve e quando isso aconteceu. Para Ferreira (2002), os estudos do Estado da Arte podem ser descrito como

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar (...) (Ferreira, p.258, 2002)

Neste caso, será feito a partir da leitura dos resumos de trabalhos da área da educação em geografia. Este tipo de metodologia é importante para o pesquisador por trazer uma padronização do trabalho, como afirma Ferreira (2002)

Eles trazem, enquanto gênero do discurso, um conteúdo temático, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem uma certa padronização quanto à estrutura composicional: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados; e, em sua maioria, seu estilo verbal é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em um certo tom “enxuto”, impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios. (Ferreira, p. 268, 2002)

Além da análise dos resumos pelo método do Estado da Arte, uma revisão bibliográfica de outros materiais, para além dos resumos das obras será feito, como por exemplo a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Geografia da UNESP- Campus Rio Claro-SP.

3.1 Método de análise

Para analisar os dados obtidos durante a pesquisa foi utilizado o método de Análise do conteúdo para auxiliar no desenvolvimento do trabalho. Este método foi desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas por Bardin (1977), neste caso foram utilizados três passos essenciais para a evolução e organização da análise,

sendo eles uma pré-análise do material coletado, ou seja, uma leitura prévia daquilo que foi selecionado para uma escolha mais refinada de quais materiais podem ser utilizados para a pesquisa; o segundo passo seria a exploração desses textos onde o material selecionado na pré-análise passa por uma codificação, que é um recorte sobre o tema, seguido por uma enumeração e por último uma categorização deste material; o terceiro passo e o final seria a síntese dos resultados, podendo ser demonstrada a partir dos resultados estatísticos simples como porcentagem, gerando quadros, figuras, modelos e outros para a representação do resultado (Bardin, p. 101, 1977). Estes três passos foram exemplificados por Bardin (1977) no seguinte esquema:

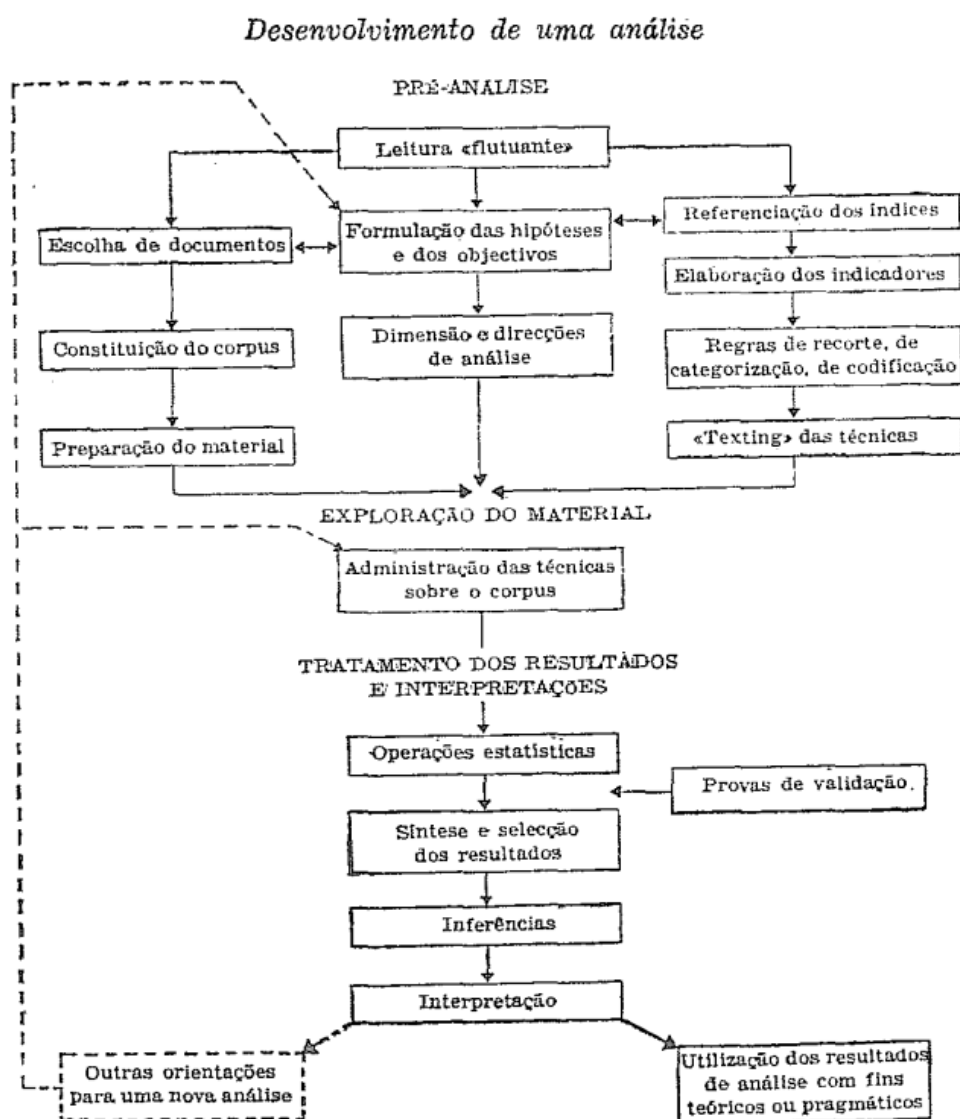


Imagem 1: Esquema do Desenvolvimento de uma análise
Fonte: Laurence Bardin, p.102, 1977

No caso desta pesquisa, o primeiro passo foi a coleta de textos no banco de dados de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o tipo de texto selecionado foram os artigos, a periodicidade foi de 2015 até 2024, as áreas de conhecimento escolhidas foram Educação e Geografia e as palavras chave utilizadas foram PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia.

O segundo passo foi a escolha e organização do material coletado por meio de uma tabela dividida em 5 colunas, sendo elas: Ordem (enumeração), Ano de Publicação, Título do artigo, Autor(es), Palavras-chave e Instituição/Estado de publicação.

O terceiro e último passo foi a representação dos resultados através de um mapa para entender quais estados e instituições mais publicaram sobre o tema, além de gráficos para entender quais as palavras-chave mais presentes nos artigos e qual o ano em que mais foram publicados trabalhos relacionados.

Portanto, assim como Bardin (1977) previa com o método de análise do conteúdo, a pesquisa foi dividida em pré-análise (coleta de dados), exploração do conteúdo e tratamento do material.

3.2 Coleta e organização do material

Tal estudo teve como fonte principal de dados um levantamento de Artigos no acervo online de Periódicos da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que como supracitado, está disponível via internet (online) e tem acesso livre.

Para um resultado mais preciso de trabalhos, a busca começou utilizando as seguintes palavras-chave para selecionar os artigos: PIBID, Residência Pedagógica, Formação de professores e Ensino de Geografia, entre estas palavras sempre estava “and”, que em inglês significa “e”, para que o sistema entendesse que os resultados deveriam conter o máximo de palavras-chave juntas em um só trabalho para uma melhor seleção. Nos filtros, para o período de tempo foram selecionados trabalhos publicados entre 2015 e 2024, enquanto no filtro de Áreas de Conhecimento foram selecionadas as áreas de Geografia e Educação a fim de refinar os resultados.

Com a definição do tema, das palavras-chave, do período e das áreas de conhecimento, originou-se o *corpus* da pesquisa, que para Bardin (1977) “é o

conjunto de elementos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p.96). Para a formação desse *corpus* são necessárias algumas regras, no caso quatro, sendo elas: 1) Regra da exaustividade: seria a seleção de todos os materiais que possuem os critérios definidos (período, áreas de conhecimento e outros); 2) Regra da representatividade: os materiais devem ser representativos com relação aos critérios; 3) Regra da homogeneidade: os materiais selecionados “devem ser homogêneos e obedecer aos mesmos critérios de escolha” (Bardin, p.98, 1977); 4) Regra da pertinência: os materiais devem ser adequados para os objetivos da análise.

Com o *corpus* definido, os resultados obtidos a partir da consulta no banco de dados da CAPES, inicialmente foram 22 artigos selecionados, mas destes apenas 12 de fato estavam relacionados à pesquisa. Para a organização desse material, todos os artigos selecionados foram baixados e salvos no computador, a fim de identificar suas principais informações e de dar início a leitura mais aprofundada dos artigos.

4. Análise e Discussão do Resultado

Como citado na metodologia, após checar o banco de teses e artigos da CAPES foram selecionados um total de 22 artigos relacionados à pesquisa, porém, ao ler os títulos, resumos e palavras-chave de cada um desses 22 textos, utilizando a metodologia de Estado da Arte, apenas 12 têm relação com o trabalho.

Depois deste primeiro momento de pesquisa e seleção dos artigos, em uma tabela, os trabalhos foram separados por ano de publicação, Título, Autor(es), palavras-chave e em qual Universidade ou Estado foi publicado. Essa separação tem o intuito de compreender alguns pontos cruciais para a construção deste trabalho, como quais as palavras-chave mais relevantes e presentes, quantidade de pesquisas por ano de publicação, além de observar qual Universidade e/ou estado mais publicou trabalhos relacionados com o tema.

A partir desses resultados serão utilizados gráficos e tabelas para melhor representação dos dados obtidos, além de um mapa para uma visualização geral da relação de trabalhos publicados por estado.

Tabela 1 – Relação de artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com temas relacionados ao PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia

Ordem	ANO	TÍTULO	Autor(es)	Palavras-chave	Instituição/ Estado
1	2024	Produções brasileiras sobre formação inicial de professores a partir do PIBID e Residência Pedagógica	Carlos Antonio Cunha dos Santos; Leila Feio; Gladys Denise Wielewski; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida; Francisco de Assis Parentes da Silva do Amaral Ferreira; Vilmar Martins da Silva	Formação de professores, Residência pedagógica, Pibid	IFBA, Unifap, UFMT, UNIC, IFMA e UEMA
2	2021	O PIBID Subprojeto-Interdisciplinar campus Mata Norte da UPE na formação de professores de geografia: conhecendo indivíduos, ações pedagógicas e contributos formativos para a docência em geografia na educação básica	Josias Ivanildo Flores de Carvalho; Francisco Kennedy Silva dos Santos; Laryssa de Aragão Sousa	Formação de Professores de Geografia, PIBID, Ensino de Geografia	UFPE

3	2020	Contribuições do programa Residência pedagógica para a formação de professores de Geografia	Vilmar José Leite Borges; Lucas de Souza Freitas; Henrique de Marcone	Formação Docente, Geografia, Programa Residência Pedagógica	UESB
4	2020	O programa residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia	Francisco Ariel dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Jr	Ensino de Geografia, Formação de professores, Residência Pedagógica	UFRN
5	2020	Experiências do programa Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia no Norte do Tocantins	Antonia Márcia Duarte Queiroz	Formação docente. Residência, Ensino, Interdisciplinaridade	UFMS
6	2019	O aperfeiçoamento da leitura e da escrita na formação de professores: uma experiência de ensino-pesquisa no PIBID-geografia	Lenilton Francisco Assis	Geography Teaching, Writing, Teacher Training, Reading, PIBID	UFPB
7	2020	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA	Louislane Araujo Pinto; Roberto Antero da Silva; Mauricio Ferreira Mendes.	Cartografia, ensino e aprendizagem, formação de professores, PIBID	UFPE
8	2023	Considerações acerca dos desafios e resultados alcançados com o programa residência pedagógica na formação inicial de professores de Geografia no CEF 01 de Brasília	Marcelo Ramyris Pereira Homem; Luan do Carmo da Silva	Residência Pedagógica em Geografia, Relato de Experiência, Desafios, Avanços	Santa Catarina (SC)
9	2021	Formação de professores: programas universitários na formação inicial em Geografia	Marcos Gomes de Sousa; Rodrigo de Sousa Freitas; Raimundo Lenilde de Araújo	Professor, Geografia, Formação Inicial, Ensino, Programas universitários.	UFPE

10 e 11	2022	Apresentação do Dossiê: Relatos de Experiências no Âmbito do Programa PIBID e PRP Apresentação da série 3 do Dossiê: Relatos de Experiências no Âmbito do Programa PIBID e RP	Adelmo Fernandes de Araújo; Adriana Cavalcanti dos Santos; Chrystiane Vasconcelos Andrade Toscano; Jacqueline Praxedes de Almeida; Maria Danielle Araújo Mota; Maria Lusía de Moraes Belo Bezerra; Wanderson Rodrigues Moraes		UNEAL
12	2021	Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana	Milla Barbosa Pereira	Formação de professores, Geografia, Identidade docente, PIBID, Programa Residência pedagógica.	UFSM

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados Capes do acervo de artigos, 2024

As palavras-chave que apareceram com maior frequência nos 12 trabalhos selecionados foram: Formação de professores, Residência Pedagógica, Pibid e Ensino de Geografia. Formação de professores e Residência pedagógica apareceram em 6 trabalhos, enquanto PIBID apareceu em 5 e Ensino de Geografia em 2 dos 12 artigos. As demais apareceram somente uma vez.

Tabela 2 – Relação das palavras-chave e suas frequências nos 12 artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com temas relacionados ao PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia

Frequência	Palavra-chave
6	Formação de professores
6	Residência Pedagógica
5	PIBID
2	Ensino de Geografia

1	Ensino, Interdisciplinaridade, Geography Teaching, Writing, Teacher Training, Reading, Cartografia, ensino e aprendizagem, Relato de Experiência, Desafios, Avanços, Professor, Geografia, Formação Inicial, Ensino, Programas universitários, Identidade docente, Formação de Professores de Geografia
---	---

A relação da porcentagem de cada uma das palavras-chave que apareceram durante a pesquisa pode ser observada no gráfico a seguir:

Assuntos (palavras-chave) e sua frequência nos trabalhos selecionados

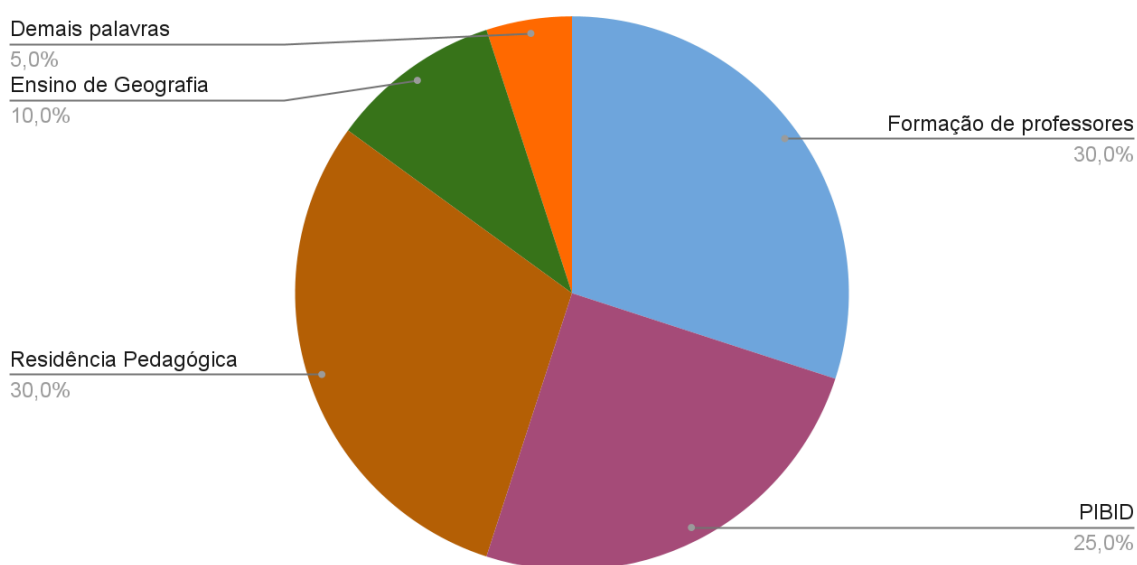


Gráfico 1- Assuntos (palavras-chave) com maior frequência

Fonte: Autoria própria

Com relação a quantidade de pesquisas por ano de publicação, foi possível observar que entre os anos de 2020 e 2022 teve-se uma grande produção de trabalhos, totalizando 9 dos 12 selecionados.

Já os anos de 2019, 2023 e 2024 tiveram apenas 1 publicação. De 2015 a 2018 não tiveram publicações sobre o tema, que voltou a aparecer em 2019. O auge de publicações foi no ano de 2020 com 4 trabalhos publicados.

Quantidade de pesquisas por ano de publicação (2015- 2024)

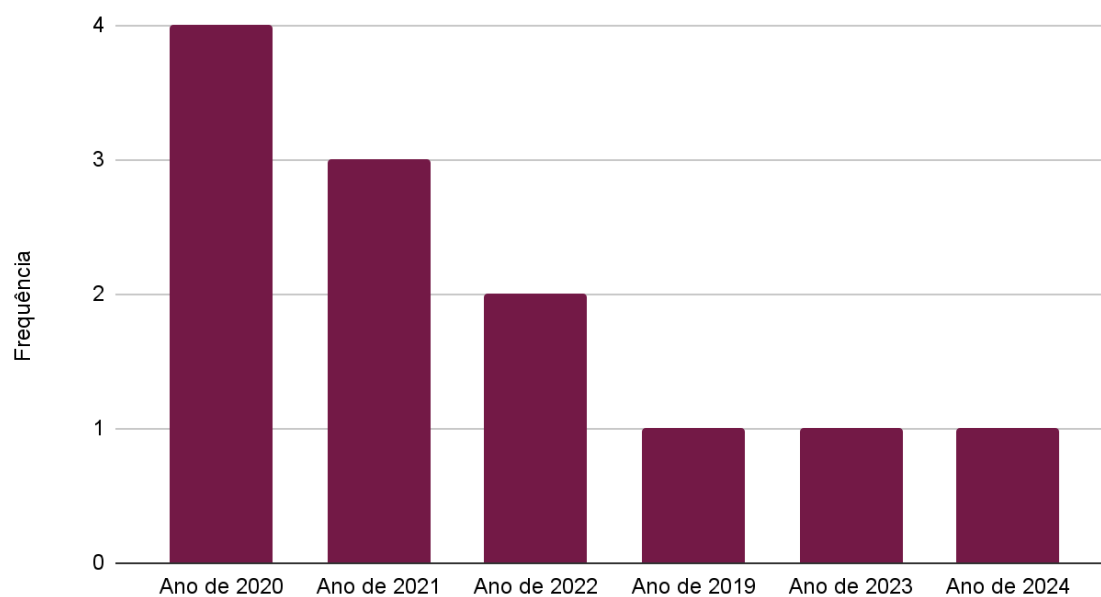


Gráfico 2- Quantidade de pesquisas por ano de publicação (2015-2024)

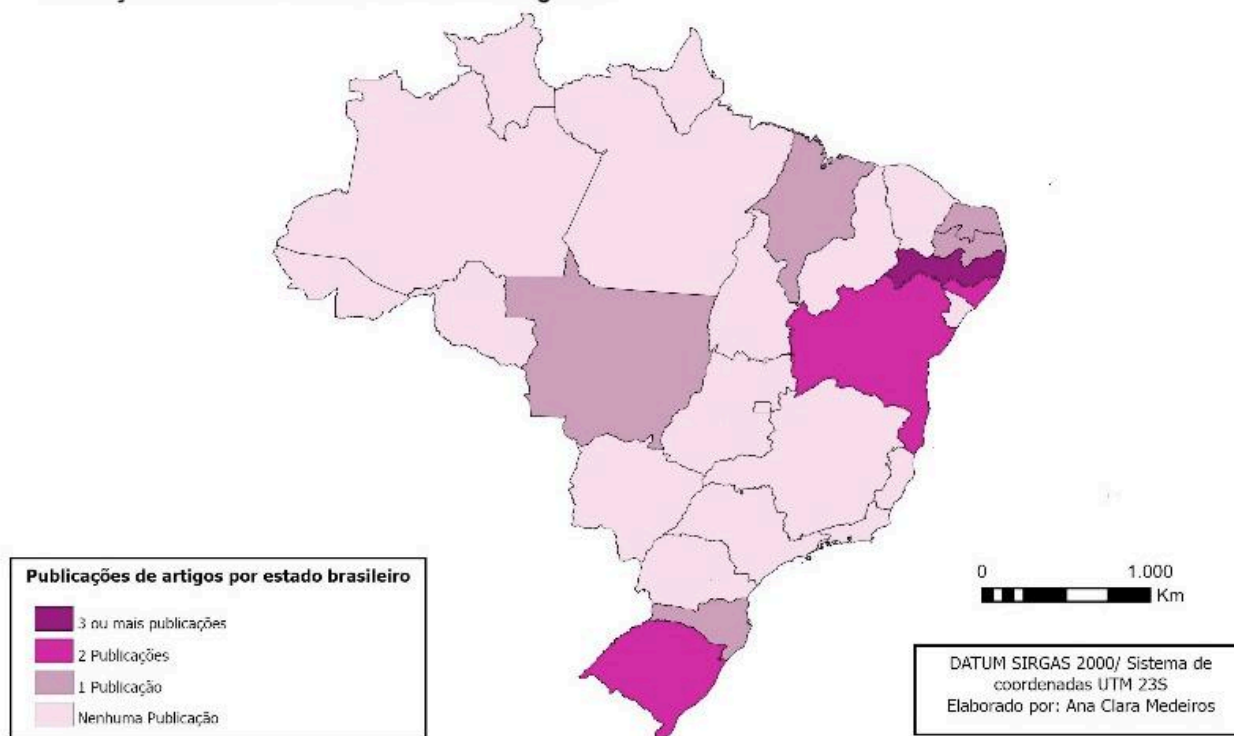
Fonte: Autoria própria

Além disso, foi realizado um mapeamento em escala nacional para localização das publicações de trabalhos sobre o PIBID, Residência Pedagógica e Formação de Professores, isso para uma localização mais precisa sobre quais os Estados e/ou Universidades mais produziram trabalhos e publicações que tenham relações com a pesquisa.

Um mapa separado pelas Unidades Federativas Brasileiras foi produzido para uma análise mais profunda que agrega os Estados e as Regiões. No mapa a seguir é possível observar que a região Nordeste do Brasil tem o maior índice de publicações de artigos relacionados aos temas PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia, totalizando 10 artigos. O estado brasileiro que mais publicou trabalhos com os temas foi o Pernambuco, destacando a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) com 3 publicações. Os estados Alagoas, Bahia e Rio Grande do Sul contaram com 2 publicações cada, totalizando 6 trabalhos. O Paraná, Mato Grosso, Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Norte tiveram uma publicação cada, os demais estados brasileiros não tiveram publicações sobre o tema. É importante ressaltar que alguns artigos eram em colaboração de mais de uma universidade ou autores, por isso, todos os estados que estavam presentes na pesquisa foram contabilizados, mesmo que fizessem parte de um mesmo trabalho.

Portanto, é possível observar que todas as regiões brasileiras tiveram pelo menos um trabalho publicado sobre os temas PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia, exceto a Região Norte.

Relação de artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com temas relacionados ao PIBID e Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia



Mapa 1: Relação de artigos selecionados no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2015 e 2024, nas áreas de Educação e Geografia com o temas relacionados so PIBID, Residência Pedagógica, Formação de Professores e Ensino de Geografia

Fonte: Autoria própria

Ao analisar os resumos dos 12 artigos selecionados foi possível observar que, em sua grande maioria, os autores se preocuparam em enfatizar a importância do processo de formação de professores, isso também pode ser visto na tabela 2 e no gráfico 1, que revelam que a palavra chave que teve maior frequência foi “Formação de Professores”.

Essa preocupação pode ser relacionada às transformações que aconteceram no contexto educacional brasileiro desde meados do século XX até os dias atuais, como aumento da escolarização da população e o

entendimento da importância do papel do professor para o desenvolvimento da sociedade (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). E mais recentemente com relação ao surgimento de novas Políticas Públicas para auxiliar esse processo de formação docente.

Desse modo, eles sempre correlacionavam a formação inicial de professores com as Políticas Públicas Educacionais dos Programas PIBID e Residência Pedagógica e suas contribuições para a inovação do processo formativo docente. Enfatizando a importância dessas Políticas Públicas para o cenário educativo brasileiro desde a educação básica, onde esses projetos atuam, até no âmbito acadêmico, de onde seus participantes fazem parte, como afirma Calil (2023)

Ambos os programas possibilitam um encontro com a realidade, tanto aos futuros professores quanto ao docente da universidade, que passa a olhar a escola pelas lentes de seus alunos e proceder a uma revisão de sua própria prática no ensino superior. (Calil, 2023,p.21-22)

Dentre suas colaborações para a formação docente estão desde o contato inicial com o ambiente escolar, até a aplicação de regências e demais atividades práticas em sala de aula. No geral, ambos os programas eram apresentados como positivos e enriquecedores para o processo formativo do licenciando, ressaltando suas contribuições, já citadas anteriormente.

Com relação a frequência desses programas nos trabalhos selecionados, o Programa Residência Pedagógica apareceu em mais títulos e resumos do que o PIBID.

Os desafios encontrados durante o processo de formação inicial de professores foram as inúmeras situações do cotidiano escolar, as tomadas de decisões em contextos inesperados que o licenciando tende a ter, o desinteresse dos alunos no ensino de Geografia e a utilização de novas metodologias estiveram presentes entre as pesquisas.

5. Considerações Finais

Durante a elaboração deste trabalho, considerando os resultados alcançados a partir da revisão bibliográfica utilizando a metodologia Estado da Arte, foi possível concluir que as discussões acerca do processo de Formação de Professores estão amplamente presentes nas pesquisas acadêmicas e têm extrema relevância para o entendimento da dificuldade que se tem, desde o início do processo educativo brasileiro, de ocorrer de maneira eficiente, isso considerando dados entre os anos de 2015 a 2024.

A partir do surgimento de Políticas Públicas Educacionais que fomentam a iniciação a Docência que são financiadas pela CAPES e fazem parte da iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), como o PIBID e o Residência Pedagógica, algumas alterações positivas na dinâmica da formação inicial de professores acabaram acontecendo. Antes, a aproximação com o cotidiano escolar, com o funcionamento de uma sala de aula e a prática docente só acontecia através da disciplina do Estágio Supervisionado. Já com esses novos programas, essa aproximação pode acontecer anteriormente ao processo de estágio. Além disso, esses programas visam a aproximação dos licenciandos com a Educação Básica de instituições públicas, podendo ser estaduais ou municipais.

Apesar de sua importância para o desenvolvimento educacional brasileiro, a maneira como a formação inicial de professores vem acontecendo no Brasil é diferente do que deveria de fato acontecer, uma vez que, as disciplinas presentes nas universidades brasileiras nas licenciaturas tem, em sua maioria, caráter teórico, sendo, em geral, o Estágio Supervisionado a única matéria prático-teórica das grades curriculares.

No entanto, os projetos PIBID e Residência Pedagógica se originam com o intuito de iniciar o estudante de licenciatura na área docente, podendo servir como uma alternativa ao Estágio Supervisionado, que ocorre, em grande parte das universidades, após a primeira metade da graduação, enquanto o PIBID oferta o contato com o ambiente escolar já a partir do primeiro semestre. No ano de 2024 o Programa Residência Pedagógica foi encerrado e o PIBID passou a atender os estudantes que se encaixavam no projeto anterior, no

caso licenciandos da segunda metade da graduação até o final do curso. Logo, o PIBID a partir do ano de 2024 é composto por estudantes desde o começo até o final da graduação.

Contudo, mesmo podendo ser considerado uma alternativa positiva ao Estágio Supervisionado, os dois projetos, que agora agrupados em um só, o PIBID, possui também pontos negativos como a quantidade de bolsas oferecidas pela CAPES, que é baixa em consideração aos interessados em participar do programa e suas experiências.

Mas suas colaborações continuam sendo de suma importância para a inserção do estudante de licenciatura no ambiente escolar e na sua iniciação à docência, ampliando os ambientes de aprendizado desses graduandos, além de despertar o interesse nesta área. Isso pode ser visto a partir da leitura dos resumos selecionados para a elaboração deste trabalho, que sempre enfatizavam os pontos positivos destes programas e suas contribuições no processo formativo docente.

Logo, é explícito o avanço nas diretrizes de formação de professores com relação à articulação entre a teoria e a prática, porém, em muitos casos, essa ligação entre as duas ocorre apenas no currículo, não se efetivando de fato nos cursos de licenciatura.

6. Referências Bibliográficas

AMORIM, M. M. T. **O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276–288, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.48.p276 - 288. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/48>.

ASSIS, L. F. de. **O aperfeiçoamento da leitura e da escrita na formação de professores: uma experiência de ensino-pesquisa no PIBID-geografia.** Geografia Ensino & Pesquisa, [S. l.], v. 23, p. e16, 2019. DOI: 10.5902/2236499430836. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30836>. Acesso em: 14 maio. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa edições, 70, p. 93-102, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.** Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BRASIL, CAPES, **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>

BRASIL, CAPES, **Programa de Residência Pedagógica,** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

BRASIL, CAPES, Portaria n° 90 de 25 de março de 2024. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -**

PIBID. Disponível em:
<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>

BRASIL, Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o Acesso em 8 de setembro de 2024.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998.** Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu-MG, 1999.

CALIL, A. M. G. C. Prefácio In : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes: projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.p.21-24 DOI:
<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p21-24>

CALLAI, Helena Copetti. **O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia.** Revista Geográfica de América Central, v. 2, n. 47E, 2011.

CUNHA DOS SANTOS, Carlos Antonio; RODRIGUES FEIO, Leila do Socorro; WIELEWSKI, Gladys Denise; MARQUES VASCONCELOS DE ALMEIDA, Laura Isabel; PARENTES DA SILVA DO AMARAL FERREIRA, Francisco de Assis; MARTINS DA SILVA, Vilmar. **PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.** Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 143–162, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i1.379. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/379>. Acesso em: 14 maio. 2024.

DE SOUSA, Marcos Gomes; FREITAS, Rodrigo de Sousa; DE ARAÚJO, Raimundo Lenilde. **Formação de professores: programas universitários na formação inicial em Geografia.** Revista Ensino de Geografia (Recife), [S. l.], v. 4, n. 3, p. 296–313, 2021. DOI: 10.51359/2594-9616.2021.250894. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/250894>. Acesso em: 14 maio. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** Textos FCC, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.. Acesso em: 8 set. 2024.

GIROTTI, Eduardo Donizeti e MORMUL, Najla Mehanna. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade.** . Curitiba: CRV. 2016

HOMEM, Marcelo; SILVA, Luan. **Considerações acerca dos desafios e resultados alcançados com o programa residência pedagógica na formação inicial de professores de Geografia no CEF 01 de Brasília.** Estrabão, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 699–708, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i1.170. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/170>. Acesso em: 14 maio. 2024.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** Educação, 29 (2), 33–50. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em 05 de agosto de 2024.

PEREIRA, Henrique Sabino da Silva; MELO, Josandra Araújo Barreto de. **As contribuições do Programa Institucional Residência Pedagógica para a formação dos licenciandos em Geografia**. Revista de Geografia, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 59–81, 2022. DOI: 10.51359/2238-6211.2022.250408. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/250408>. Acesso em: 14 maio. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011, p.6

PINTO, Louislane Araujo; SILVA, Roberto Antero da; MENDES, Mauricio Ferreira. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA**. Revista Ensino de Geografia (Recife), [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.51359/2594-9616.2020.244697. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/244697>. Acesso em: 21 de abril de 2024

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. Y; CACETE, H. C. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUEIROZ, A. M. D. **Experiências do programa residência pedagógica na formação de professores de geografia no norte do Tocantins**. Geografia Ensino & Pesquisa, [S. l.], v. 24, p. e31, 2020. DOI: 10.5902/2236499442398. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/42398>. Acesso em: 14 maio. 2024.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral; ASSIS, Jacira Helena Do Valle Pereira ; SOUSA, Sandra Novais . **Reorganização Curricular da disciplina de Estágio: Em questão**

o PIBID e a Residência Pedagógica. 5. ed. .: Formação em Movimento, 2021. 403-422 p. v. 3. ISBN 1.

SILVA, F. A. dos S. .; TELES, G. A. .; LINS JR., J. R. F. **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA** . Revista Geotemas, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 161–177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 8 setembro de 2024.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996.** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 8 set. 2024.

SOUZA, A. C. N. de; SOUZA, S. D. G. de; CARNEIRO, R. N. **Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana.** *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S. l.], v. 25, p. e10, 2021. DOI: 10.5902/2236499448020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/48020>. Acesso em: 14 maio. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010

