



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
um estudo entre o período de 2011 a 2024

Luciane Santopietro Garcia de Araujo

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro (SP)

2025

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

LUCIANE SANTOPIETRO GARCIA DE ARAUJO

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
um estudo entre o período de 2011 a 2024

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 Licenciada em
Geografia.

Rio Claro – SP

2025

A663i

Araujo, Luciane Santopietro Garcia de

O impacto do PIBID na formação de professores de Geografia : um estudo entre o período de 2011 a 2024 / Luciane Santopietro Garcia de Araujo. -- Rio Claro, 2025
70 f. : il.

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. Formação de Professores. 3. Ensino de Geografia. 4. Estado da Arte. I. Título.

LUCIANE SANTOPIETRO GARCIA DE ARAUJO

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO ENTRE
O PERÍODO DE 2011 A 2024

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
Licenciada em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (orientador)

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher

Rio Claro, 01 de dezembro de 2025.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

Dedico este trabalho à minha Família,
Professores, amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado e iluminado meus caminhos até aqui.

À minha mãe, Helena Santopietro, e ao meu pai, Osmar Garcia, pessoas mais fortes que conheço, verdadeiras inspirações que sempre me incentivaram e acreditaram nos meus estudos. Ao meu esposo, Francisco Araujo, sempre tão compreensivo. Se cheguei até aqui, foi graças ao seu cuidado, paciência e incentivo nas horas mais difíceis, quando pensei em desistir. Sua presença e apoio foram essenciais para que eu alcançasse esta conquista. Ao meu filho, Guilherme Santopietro, que sempre esteve ao meu lado, me orientando e ajudando nos momentos mais desafiadores, com carinho e dedicação. À minha companheira de todas as madrugadas de estudos, minha cachorrinha Megui, que me fazia companhia nas longas horas de trabalho dedicadas ao TCC. A toda a minha família irmãos, irmãs, cunhados e cunhadas pelo apoio, pelas palavras de incentivo e por tornarem os momentos difíceis mais leves e cheios de esperança. Ao meu orientador, Professor Dr. João Pedro Pezzato, a quem admiro desde o início da graduação. Um verdadeiro mestre, sempre compreensivo, atencioso e generoso com seu tempo e conhecimento. Sou profundamente grata pela sua orientação, incentivo e paciência ao longo desta jornada. Aos meus colegas e amigos do curso de Licenciatura em Geografia, por todo o companheirismo e respeito ao longo desses quatro anos. Levarei comigo lembranças preciosas de cada um. Em especial, agradeço à Daiane, ao Daniel, ao Pedro e ao Pedrinho, companheiros de sala e de campo, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa. A todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica, cada um com seu jeito único de ensinar. Em especial, à Professora Dra. Andreia Medinilha Pancher, que me incentivou a participar do Programa PIBID e do Projeto de Cartografia Tátil, onde aprendi lições valiosas que uniram teoria e prática, além de promoverem experiências de grande valor humano e social. Agradeço também à Professora Dra. Maria Isabel de Freitas, Engenheira Cartógrafa, à Maria Eduarda e ao Pedro, colegas do projeto, pela convivência e aprendizado. Ao Professor Doutor José Silvio Govone, cujo método de ensino promissor e inspirador ampliou significativamente meus conhecimentos e teve um impacto positivo na fase final da minha graduação em Estatística Aplicada.

Ao Gil, ao Bira do Departamento de Geografia da UNESP de Rio Claro e ao Sr. Carlos, do CEAPLA, por toda a ajuda e apoio nos momentos em que mais precisamos no departamento de Geografia, e não poderia esquecer de expressar a minha gratidão ao Renan da Biblioteca da UNESP, pelo apoio técnico e fazendo a ficar mais leve todo meu trabalho do TCC. Ao Professor Dr. Diego Maia, cuja didática inspiradora e carisma encantam os alunos. Lembro com carinho de suas aulas práticas e teóricas e do caderno que mantinha desde o ensino fundamental, registrando o clima de cada dia um exemplo de paixão pelo conhecimento que levarei para minha própria prática docente. À querida Professora Dra. Maria Bernadete S. de Carvalho, com quem compartilhei os três estágios supervisionados. Sua dedicação, o aroma do café no laboratório e suas aulas inspiradoras ficarão sempre na memória. As técnicas aprendidas, como a contagem "1, 2, 3..." para organizar a turma, são práticas que levo comigo para a sala de aula. Também guardo com carinho as experiências nos trabalhos de campo, que tanto contribuíram para minha formação docente. À Escola Estadual Barão de Piracicaba, local de trabalho que tanto amo, e aos meus alunos, que me motivam diariamente e me fazem encontrar sentido em tudo o que aprendo e ensino. À minha querida mestra e amiga, Professora Dra. Regina Helena Riani Costa, por sua dedicação, incentivo e apoio constantes, sempre disposta a ajudar sem medir esforços. À Diretora Érica Diniz, à Gerente Rita, aos Vice-diretores Ivan e Regiane, e aos Coordenadores Maria de Fátima e Pinheiro, a aos alunos, pela confiança e pelo apoio em minha trajetória.

E, por fim, ao Campus da UNESP de Rio Claro, aos diretores, servidores e professores, que me acolheram e contribuíram para a realização deste sonho. Hoje, concluo esta etapa com o coração cheio de gratidão, realizada por alcançar o que um dia pensei ser impossível, "tornar-me professora". Levo comigo o compromisso de fazer a diferença, com amor, respeito e dedicação aos meus alunos.

Muito Obrigada!

“Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

(Libâneo, 2011, p. 09).

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa do governo federal, como política relevante para a formação de docentes que tem por objetivo aprofundar a formação de futuros professores desde os primeiros anos da graduação. A implantação do projeto nas escolas parceiras ajuda os participantes a desenvolverem uma variedade de competências pedagógicas, incluindo o planejamento de aulas, uso de recursos didáticos, avaliações, registros de atividades, e a vivência de práticas para enfrentar os desafios reais do ambiente escolar. Através do incentivo à capacitação de futuros educadores, o PIBID busca valorizar o trabalho dos professores, visando o reconhecimento da carreira perante a sociedade e potencializando a excelência do ensino público. Desse modo, o objetivo principal deste estudo foi analisar as 36 teses e dissertações, no período de 2011 a 2024, que trataram do ensino de Geografia e das experiências realizadas no PIBID entendendo-o como uma política pública destinada à formação de docentes de nível superior. Para isso, foi realizada uma pesquisa, do tipo Estado da Arte, com base em levantamentos Bibliográficos de dissertações, teses, artigos publicados sobre o tema e fontes de divulgação de ideias, revistas, sites, proposto no período de 2011 a 2024. Os resultados mostraram que o programa oferece experiências práticas essenciais, incentivando a integração entre teoria e prática desde o início da formação docente. Ademais, o PIBID se estabelece como um relevante espaço para a formação continuada de professores da educação básica que desempenham o papel de supervisores, permitindo a atualização pedagógica e a renovação de práticas.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Ensino de Geografia; Estado da Arte.

ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID), funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), is a federal government initiative, as a relevant policy for teacher training that aims to deepen the training of future teachers from the first years of undergraduate studies. Implementing the project in partner schools helps participants develop a variety of teaching skills, including lesson planning, use of teaching resources, assessments, activity records, and practical experience to address real-world challenges in the school environment. By encouraging the training of future educators, PIBID works to value the work of teachers, aiming for recognition of the career before society and enhancing the excellence of public education. Thus, the main objective of this study was to analyze the 36 theses and dissertations, from 2011 to 2024, that dealt with the teaching of Geography and the experiences carried out at PIBID, understanding it as a public policy aimed at training higher education teachers. For this purpose, a State of the Art type research was carried out, based on bibliographic surveys of dissertations, theses, articles published on the topic and sources of dissemination of ideas, magazines, websites, proposed in the period from 2011 to 2024. The results show that the program offers essential practical experiences, encouraging the integration of theory and practice from the beginning of teacher training. Furthermore, PIBID establishes itself as a relevant space for the continuing education of basic education teachers who serve as supervisors, enabling pedagogical updating and the renewal of practices.

Keywords: PIBID; Teacher Training; Geography Teaching; State of the Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras geradas a partir das palavras-chaves	50
Figura 2 - Organograma das palavras mais citadas nas teses e dissertações	51
Figura 3 – Gráfico das Pesquisas dos anos 2011 a 2024	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAr	Estado da Arte
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da Educação.
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano nacional da educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
URs	Unidade de registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PIBID NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	21
2.1.	PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA	21
2.2	A FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	24
2.3	CONTRIBUIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	29
3	PIBID E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	32
3.1.	IMPACTOS PARA A MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA DE FUTUROS.....	35
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
4.1	MÉTODO	40
4.2	COLETA DO MATERIAL.....	41
4.3	ANÁLISE DO MATERIAL	43
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
7	REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada com a finalidade de apresentar um levantamento da produção acadêmica a respeito do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID), financiado pela CAPES, no período de 2011 a 2024. O PIBID, programa do governo Federal, busca estabelecer relação entre a teoria e a prática na formação de professores, proporcionando ampla experiência na construção de uma base sólida para o exercício da docência. Ao fomentar experiências efetivas em todas as dimensões da escola, cria condições de aprofundar a formação de futuros professores, desde os primeiros anos da graduação. A consolidação entre Universidades e Escolas incentiva uma colaboração recíproca que favorece ambas as partes. A participação desse projeto nas escolas parceiras auxilia os participantes a desenvolverem uma variedade de competências pedagógicas, incluindo o planejamento de aulas, uso de recursos didáticos, avaliações, registros de atividades, e a vivência de práticas para enfrentar os desafios reais do ambiente escolar. Através do incentivo à capacitação de futuros professores, visa o reconhecimento da carreira perante a sociedade e potencializa a excelência do ensino público.

Conforme o Decreto 7.219/2010, o PIBID tem como objetivo: “Incentivar Escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial de magistério” (Brasil, 2010, p.4). Desse modo, estabelece a conexão entre a educação superior (por meio das licenciaturas), as escolas e os sistemas de educação pública Estaduais e Municipais. Deimling e Reali (2020) considera, que embora o Programa seja uma das soluções emergenciais adotadas pelo Governo Federal para atender à demanda por professores da educação básica e manter os alunos nas licenciaturas, é fundamental considerar a relevância de algumas de suas metas estabelecidas e as possibilidades de sua implementação no que diz respeito à formação docente. A formação do docente deve estar integrada à sua prática profissional e aos contextos reais de sua atuação. De acordo com Nóvoa (2009), essa formação deve levar em conta a realidade dos alunos, a experiência pessoal do professor e suas relações com outros profissionais. Ignorar o ambiente escolar e suas dinâmicas resulta em uma visão fragmentada da formação docente. Tardif (2014)

ênfatiza que os conhecimentos do docente estão intimamente ligados à sua experiência escolar e à prática em sala de aula. Ademais, a interação com docentes experientes contribui para o desenvolvimento profissional (Shulman, 1986; Tardif, 2014). Essa construção de saberes fortalece a identidade docente (Pimenta, 1996) e possibilita que o professor se torne um criador de conhecimento pedagógico (Campos; Diniz, 2001), principalmente com base nos desafios e experiências vivenciados no dia a dia escolar (Nunes, 2001).

Assim, essa pesquisa visou contribuir para a formação do professor em diversas áreas de licenciaturas, mas em especial da licenciatura em Geografia. Esse programa é de grande importância para os estudantes de licenciatura e para os futuros professores, especialmente para a licenciatura em Geografia. Segundo a BNCC: (2018, p.361) “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”. A tarefa de ensinar Geografia preocupa o professor na atualidade, que utiliza estratégias em sala de aula para motivar o aluno a aprender a importância da espacialidade global e local em seu cotidiano. Conforme define o MEC: (1999, p.108) “O Ensino de geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva”. Na sala de aula o professor é indagado com frequência pelos alunos sobre por que estudar Geografia, sendo que o papel da Geografia Escolar é fazer com que o estudante entenda o mundo em que vive a partir do seu local e depois o global, ou seja, a partir do seu espaço vivido. Segundo Castellar e Pereira (2024), para tratar da Geografia escolar, é essencial entender o que é a ciência geográfica, qual é o seu objeto de estudo e como ela pode ser conectada à realidade dos alunos. Para esses autores (2024, p.73): “Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar como, porquê, para quê e para quem deve-se ensinar Geografia”. Quanto ao objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, Milton Santos define como “um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”. (Santos, 2000, p. 68).

Os documentos normativos que regem a educação brasileira, após a Constituição Federal, também garantiram o currículo nacional, como a Lei de Diretrizes e bases da educação (LDB, Lei n.º 9394/1996), que estabelece no artigo 9º a necessidade de criar, em parceria com os Estados e o Distrito Federal e os Municípios,

responsabilidades e orientações para a educação infantil, o ensino fundamental e médio. (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei n.º 13.005/2014, define objetivos e orientações para melhorar a qualidade da educação no Brasil, sendo que uma das suas estratégias consiste na criação de diretrizes pedagógicas. Já a Base Nacional Comum Curricular, tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem em todas as fases da Educação Básica, levando em consideração as diversidades regionais e locais (Brasil, 2014).

No contexto brasileiro, o PIBID concede bolsas para professores da Educação Básica e para alunos de licenciatura, incentivando a participação direta no dia a dia escolar desde a formação inicial. O programa estabelece uma conexão entre a Universidade e a Escola, proporcionando uma troca de conhecimento e experiências entre os futuros professores, os professores em exercício nas escolas públicas e os alunos das instituições de ensino Estaduais; essa relação é recíproca e beneficia todas as partes envolvidas. Essa ação inovadora reconhece a função dos docentes como guias e reforça o compromisso dos futuros educadores com a rede pública de ensino.

Conforme a Portaria da CAPES nº 72, de 09 de abril de 2010:

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso II, do art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20.12.2007, publicado no DOU de 21 subsequente, e com base na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, em observância às prescrições dos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e considerando, ainda, o disposto na Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009 e na Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009, **Art. 1º** Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Entender a relevância do programa PIBID, que estimula a formação inicial dos licenciandos e fortalece a atuação dos docentes supervisores da educação básica ao engajar estudantes de graduação em programas que visam valorizar a profissão e

melhorar a qualidade do ensino público. Essa conexão é mútua, trazendo benefícios tanto para o docente supervisor, que se envolve diretamente na formação dos professores, quanto para os estudantes de graduação, que expandem seus saberes teóricos e práticos ao experienciar a rotina escolar. Conforme Matheus (2013):

O PIBID surge, explicitamente, em resposta à necessidade de fortalecimento das licenciaturas, em um momento em que a crise no magistério e os baixos indicativos educacionais evidenciam colapso e, implicitamente, a crítica de que os cursos de licenciatura formam inadequadamente professores(as) para atuarem na educação Básica – o que explica, em parte, o envolvimento da Capes conferindo ao trabalho nas licenciaturas o “selo de qualidade” que imprime nos cursos de pós – graduação. (Matheus, 2013, p. 112).

O meu interesse referente em estudar sobre essa temática, surgiu a partir da minha participação do subprojeto (PIBID) do edital de 2023. Na Escola Estadual Barão de Piracicaba, do Ensino Fundamental Anos Finais, situada na área urbana de Rio Claro/SP, vinculada à Diretoria de Ensino (DE) de Limeira. No PIBID, participei do subprojeto de Geografia, que permitiu o aprimoramento da minha formação como futura professora, na busca por me tornar uma educadora de excelência, tanto em termos de conhecimento teórico, quanto na prática pedagógica. Outro aspecto relevante é que a concessão de bolsas de Iniciação à Docência (ID), permite a permanência na Universidade, para com os licenciandos envolvidos nesse subprojeto. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar os valiosos resultados das pesquisas que trataram do ensino de Geografia e as experiências do PIBID. A relevância do PIBID como ferramenta essencial para formação de futuros professores desde os primeiros anos da graduação, caracteriza -se como uma estrutura sólida para futuros educadores e todos os envolvidos na área da educação, para que essas vivências no projeto sirvam como base sólida para o constante aperfeiçoamento do sistema educacional visando a equidade e a democracia. Conforme a BNCC (Brasil, 2017, 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”. As minhas experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, me estimularam a realizar esta pesquisa . De acordo com Peters (1997), a tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas de mostrar que vale a pena desejar, de tal modo que

isto crie novos desejos e estimule novos interesses. O papel do professor como mediador na sala de aula é fundamental, sendo necessário utilizar estratégias e criatividade em seu plano de aula, em sua abordagem para incentivar seus alunos a novos interesses em conhecimentos, não apenas naqueles que os alunos desejam, mas também aqueles que são relevantes para aprendizagens significativas e formativas, ampliando assim as habilidades sociais, culturais e profissionais. Para Pontuschka (2000), o docente pode ter um amplo conhecimento do conteúdo geográfico que irá lecionar, compreender a interpretação do espaço geográfico ou os locais que pretende analisar, além de ser capaz de transmitir a essência da disciplina, suas ideias e conceitos fundamentais. Ademais, ele tem a liberdade de escolher os métodos de ensino que mais se adequam. Contudo, se este se concentrar exclusivamente em sua própria disciplina, sem compartilhar ideias com os colegas ao longo dessa jornada educacional, pode acabar se distanciando das metas que pretende atingir.

Conforme as indagações de Pontuschka (2000):

Para que ensinar Geografia? O que ensinar em Geografia? Como ensinar Geografia? Que recursos didáticos selecionar e como utilizá-los? Como nos relacionar com as demais disciplinas do currículo, considerando que todas elas têm papel significativo na formação de um cidadão? Que recursos didáticos selecionar e como utilizá-los? Como fazer com que o trabalho pedagógico com a Geografia contribua para a vida do estudante em suas múltiplas dimensões? (Pontuschka, 2000, p.146).

O Programa foi fundamental para esclarecer minhas dúvidas sobre como atuar como professora, uma vez que a pesquisadora não tinha experiência prévia em sala de aula. Ao participar do PIBID, compreendi a relevância significativa que ele ofereceu, sendo a porta de entrada para meu desenvolvimento profissional e intelectual. O projeto tornou-se a base do meu cotidiano, proporcionando uma vivência enriquecedora na sala de aula, sendo uma ferramenta essencial para minha formação no curso de Licenciatura em Geografia. Assim, de acordo com minha experiência no programa, verifico que este está atingindo sua proposta, ou seja, a de proposta de garantir aos licenciandos uma formação de alta qualidade, fomentando a interação

entre professores experientes e iniciantes. Este tem auxiliado os docentes iniciantes a desenvolverem segurança em sua trajetória, contribuindo para a formação de novos profissionais no magistério.

Segundo Fonseca (2019, p.1202):

A criação e a construção do saber geográfico na escola têm como foco prioritário a formação do estudante, inserido num contexto historicamente estabelecido ao qual vive e vivencia a condição de crescimento contínuo no cerne das conexões sociais, de trabalho e de cultura. (Fonseca, 2019, p.1202).

Na perspectiva dessa pesquisa do tipo “Estado da Arte”, foram analisadas as contribuições das pesquisas a respeito do ensino de Geografia e sua relação com a formação de futuros professores mediante as contribuições do projeto PIBID, no período entre 2011 e 2024. Neste viés, foram selecionadas teses e dissertações sobre o assunto, realizando-se uma análise bibliográfica, a partir dos levantamentos nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Conforme menciona Freire: em estudo divulgado em 2002 (p. 34), “explica que o ensino de Geografia desenvolvido na educação básica se mostra vinculado à ação crítica, buscando “descobrir-se em uma totalidade”. A não incidência de metodologias e de fontes didático-pedagógicas, a escassez visível na preparação, seja ela inicial e/ou continuada do professor de Geografia, aliada à ineficiência presente nos tópicos curriculares corroboram para que ocorra um certo desprezo em relação à Geografia escolar, que acaba não priorizando a formação do tão propalado cidadão crítico (Fonseca, 2019, p. 1202 apud Freire, 2000,p.34).

As pesquisas dessa natureza costumam estar fundamentadas nas leituras dos resumos, no entanto, Barreto e Pinto (2001, p. 5-6) exprimem sobre a importância que representa este modelo de pesquisa:

Com os avanços da informática, a seleção de fontes tem podido contar com os bancos de dados existentes, cuja sistematização regular de informação possibilita maior abrangência do levantamento, se, de um lado, eles ampliam o universo contemplado, de outro, armazenam os dados de forma resumida, o que deve ser levado em conta ao se utilizar tais fontes, pois nem sempre os resumos disponibilizam as

informações básicas necessárias para a análise. O ideal, nesses casos, seria o exame dos textos originais, ainda que se admita a dificuldade de acesso a eles. Quando não se dispõe de bancos de dados, o próprio processo de elaboração dos estados do conhecimento tem levado à organização desses bancos. (Barreto; Pinto, 2001, p. 5-6).

Nos itens subsequentes deste trabalho, buscou-se a realizar uma análise geral do papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seus impactos na formação dos futuros educadores da disciplina em Licenciatura de Geografia, que compreenderam como um potencial de formação continuada, e novas possibilidades de ensino. Em seguida, foi organizado a respeito das pesquisas sobre o “Estado da Arte”, os procedimentos metodológicos e os resultados e discussões. Por fim, são expostas as conclusões desta pesquisa.

2 PIBID NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É uma fundação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, responsável por expandir e consolidar a pós-graduação no país, além de atuar na formação de professores da educação básica. Sua grande importância é a influência nas práticas curriculares e na construção de saberes docentes e a melhoria da Escola Pública. O (PIBID) é de grande relevância em políticas públicas para a formação de professores e melhoria da qualidade para o ensino de escolas públicas, tornando o ensino mais eficaz na vida dos educandos. O projeto institucional deve ser desenvolvido em instituições educacionais da rede pública federal, estadual e/ou municipal. Deve estar relacionado a um ou mais subprojetos de licenciaturas. Entre a teoria e a prática o projeto PIBID e a parceria entre as escolas públicas Federais, Estaduais e municipais, visa contribuir para a formação do professor em diversas áreas de licenciaturas, mas em especial aqui destaco a licenciatura em Geografia. Conforme Pezzato (2003, p.45) “A experiência da pesquisa na formação inicial possibilita aos estudantes perceberem como produtor de conhecimento”. Correspondem os objetivos desse trabalho a compreender o papel da melhoria do programa de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores em especial destacada a Licenciatura em Geografia, para a melhoria da educação Básica para os anos finais da escola pública. Em análise como o PIBID/subprojeto contribuiu na qualidade da iniciação à Docência. Conforme Pontuschka (2000, p.152) “Ouvir o aluno nos permite conhecer as representações sociais que construiu a respeito do mundo, mas precisamos ensinar os alunos a perguntar e ajudá-los a enriquecer as representações por eles construídas”.

2.1. PIBID como Política Pública

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. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2o, § 2o, da Lei

no 8.405, de 9 de janeiro de 1992, DECRETA:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

O seguinte documento descrito, está presente em um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), encomendado pela própria CAPES e realizado por Gatti *et al.* (2014).

[...] verifica-se que o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.(Gatti *et al.*, 2014, p.107).

Destaco o importante registro dos principais objetivos documentados em lei Estadual referidos no Artigo 3.º do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010:

- I -Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II -Contribuir para a valorização do magistério;
- III -elevantar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV -Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V -Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI -Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Decreto 7.219/2010 estabelece que o PIBID tem como objetivos, entre outras perspectivas, “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Brasil, 2010, p. 4). Deimling; Reali (2020), apesar de o PIBID ter sido estabelecido como uma ação emergencial pelo Governo Federal para combater a falta de professores na educação básica e incentivar a permanência dos alunos nas licenciaturas, é inegável o impacto e a importância de suas metas na formação de docentes. Nesse contexto, algumas pesquisas têm procurado examinar de que maneira o programa afeta tanto o percurso formativo quanto a carreira profissional dos professores participantes. A Portaria da CAPES (2024), oferece cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES) para apoiar os projetos institucionais de iniciação à docência. As IES conduzem seleções internas para escolher os bolsistas que participarão de seus subprojetos aprovados.

O programa oferece bolsas de Iniciação à Docência (ID) para os estudantes de licenciatura. Para cada escola parceira, é disponibilizada uma bolsa de supervisão a um professor de um projeto, que no caso deste estudo é o de Geografia, das escolas públicas de educação básica, e uma bolsa para o coordenador de área, um docente vinculado a uma Instituição de Ensino Superior. Vale salientar, que em cada escola devem ser vinculados 8 bolsistas de ID. O número de bolsas pode variar de um edital para outro, podendo abranger 8, 16 ou 24 bolsas, ou seja, múltiplas de 8. Um aspecto que merece ser destacado é que o valor das bolsas da CAPES ficou quase 10 anos sem reajuste. A portaria CAPES número 33, de 16 de fevereiro de 2023, que trata do reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no país, aponta.

A PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso de suas atribuições conferidas pelo art. 33 do Estatuto aprovado pelo Decreto 11.238, de 18 de outubro de 2022, combinado com o §4º do art. 2º da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, CONSIDERANDO o constante dos autos do processo nº 23038.001903/2023-81, resolve: Art. 1º Reajustar o valor das bolsas pagas pela CAPES, no país, conforme valores definidos no Anexo I

desta Portaria, com efeitos financeiros a partir de 1º de fevereiro de 2023. Art. 2º Revogar, relativamente às bolsas pagas pela CAPES no país, a disposição de valores constantes da Portaria Conjunta nº 1, de 28 de março de 2013. Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

2.2 A Formação Inicial em Geografia: desafios e perspectivas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é um documento normativo que define de maneira orgânica e progressiva as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhando-se às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Este é um documento que se aplica à educação escolar, de acordo com o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). É orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que garante a formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). De acordo com a BNCC, “Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BNCC, 2018, p.361).

Dentre as área de conhecimento escolar, a Geografia se estabelece como uma disciplina essencial para a análise e entendimento do mundo, ao estudar as dinâmicas sociais e espaciais que as diferentes sociedades constroem em seus territórios. Além disso, sua contribuição se estende ao campo da formação da identidade, possibilitando uma interpretação da paisagem que destaca as trajetórias coletivas, as tradições e a memória social, fortalecendo a ideia de que o indivíduo é um sujeito histórico. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve incentivar o pensamento espacial, um raciocínio interdisciplinar que integra conceitos de diversas áreas do conhecimento para resolver problemas complexos relacionados à organização do espaço, como os efeitos de distância, escala, dispersão e centralidade (BNCC, 2017). Nesse contexto, o ensino de Geografia contribui para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a participação dos indivíduos no mundo social, incentivando reflexões sobre questões étnicas, políticas e sociais. Esse procedimento reforça a

educação integral dos alunos, incentivando a independência intelectual e proporcionando bases para uma atuação crítica, ética, responsável e orientada por princípios democráticos (Pereira, 2018; Castellar, 2017, 2019). Assim, para Castellar e Pereira (2019, p. 73) “Tratar a Geografia escolar é necessário analisar o sentido da ciência geográfica, seu objeto e de que maneira pode-se ser articulada com a vida”.

Em seu documento normativo a BNCC (2018) discorre sobre as competências Gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, possuindo uma relação de complementaridade e influenciando o tratamento didático sugerido para as três etapas da Educação:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 9-10).

A BNCC é fundamentada por marcos legais que se iniciam na Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 205, a educação é definida como um direito fundamental, com responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, ao dispor que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ao definir as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todos os estudantes, a BNCC se estabelece como um padrão de equidade educacional aplicável a todas as escolas do país. Essa equidade deve ser concretizada tanto nas condições de ingresso quanto nas de permanência na Educação Básica. No entanto, assegurar a qualidade da educação não se resume apenas à igualdade de critérios; requer também um compromisso com a equidade. É no dia a dia escolar que se efetiva a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a BNCC, os currículos e as propostas pedagógicas devem ser entendidos como ferramentas destinadas a melhorar a qualidade da educação.

A BNCC (2017) afirma que:

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (BNCC, 2017, p. 356).

O ensino de Geografia deve assegurar o desenvolvimento de 7 competências específicas de Ciências Humanas para o ensino fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-
-Informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BNCC, 2017, p. 357).

A Proposta da unidade escolar direciona o trabalho pedagógico de toda a equipe, garantindo que todos os alunos tenham acesso às aprendizagens fundamentais estabelecidas na BNCC e a integração ao Currículo Paulista. Segundo o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p.11):

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades

essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, 2019, p.11).

Essa Proposta tem a responsabilidade de determinar 'o que ensinar', esclarecer 'como ensinar', 'quando ensinar' e 'o que avaliar', além de estabelecer os limites da atuação de cada profissional da instituição na criação das condições necessárias para o aprendizado. Nesse processo, é preciso levar em conta a realidade local, as características específicas da escola e as particularidades de sua comunidade. Ao levar em conta as competências sugeridas pela BNCC para o ensino de Geografia, fica claro que a formação inicial de docentes desempenha um papel crucial na implementação dessas orientações. Além de dominar os conteúdos científicos da Geografia, o futuro professor deve ser capacitado para desenvolver o raciocínio geográfico e fomentar aprendizagens relevantes, integrando teoria e prática (Callai, 2013; Castellar, 2019). Nesse cenário, o ensino de Geografia tem uma dupla importância: é essencial porque ajuda os alunos a entenderem criticamente o espaço e a reconhecer sua própria realidade; ao mesmo tempo, é um desafio, pois, com a rapidez com que as informações se espalham no mundo globalizado, os professores precisam constantemente reinventar e atualizar suas abordagens pedagógicas.

Segundo Callai, 2013:

Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novos modos de compreender os tempos e os espaços sob os processos de globalização e novas territorialidades emergem diante da complexidade em que se apresenta o mundo, e a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para entender esse mundo". (Callai, 2013, p. 40)

No entanto, ainda existem desafios, como a discrepância entre o que é ensinado na universidade e as necessidades reais da educação básica, além da necessidade de fortalecer metodologias que promovam a autonomia intelectual e o pensamento crítico (Cavalcanti, 2019; Kaercher, 2013). Nesse contexto, a formação inicial deve se dedicar não só à dimensão técnica, mas também à formação ética e social do docente, capacitando-o para lidar com a diversidade e com os princípios de equidade estabelecidos na BNCC (Pereira, 2018; Libâneo, 2012). Simultaneamente, há oportunidades por meio do fortalecimento dos estágios supervisionados, da

formação continuada e do estímulo à pesquisa em didática da Geografia e da participação em Programas Institucionais, como o PIBID. Esses elementos são vistos como fundamentais para alinhar a prática docente às demandas de uma educação democrática e inclusiva (Gatti, 2010; Castellar; Pereira, 2019).

2.3 Contribuições e Transformações do PIBID para a Formação de Professores de Geografia.

A formação inicial representa uma etapa crucial na carreira profissional do educador, uma vez que é nesse período que se estabelecem os conhecimentos, práticas e atitudes essenciais para a formação da identidade docente. De acordo com o Decreto 7.219/2010, o PIBID tem como objetivo “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Brasil, 2010, p. 4). Várias pesquisas sobre a formação de professores (Mizukami *et al.*, 2002; Shulman, 2005; García; Vaillant, 2009; Zeichner, 2010; Tardif, 2012, entre outros) afirmam que as experiências práticas, aliadas ao conhecimento científico e acadêmico, são fundamentais para a efetivação da aprendizagem docente. O PIBID pode auxiliar na integração entre teoria e prática na formação de docentes, um aspecto amplamente defendido e destacado na literatura. Um de seus objetivos é integrar a formação acadêmica dos licenciandos com o saber e a vivência dos professores de escolas e universidades. Trata-se de um espaço destinado à formação de docentes do ensino básico e superior, bem como de estudantes de licenciatura. O programa PIBID é de grande importância para os estudantes de licenciatura e para os futuros professores, especialmente para a licenciatura em Geografia, foco dessa pesquisa. O PIBID estabelece uma conexão entre a universidade e a Escola, proporcionando uma troca de conhecimento e experiências entre futuros professores em exercício nas escolas públicas e os alunos das instituições estaduais. Essa relação é recíproca e beneficia todas as partes envolvidas.

Dentro da sala de aula o professor é indagado sobre as dúvidas recorrentes dos alunos por que estudar a Disciplina de Geografia, sendo que o papel da Geografia Escolar é fazer com que o estudante entenda o mundo em que vive a partir do seu

local e depois o seu global, ou seja, a partir dos eu espaço vivido. Discorre a BNCC (2018, p. 361) “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”. O subprojeto do PIBID em Geografia, propõem compreender e desenvolver um Ensino/aprendizagem, na prática e teoria na sala de aula das escolas parceiras, de forma que envolva todos os educandos através de um ensino em metodologias ativas, onde o estudante é o protagonista. Segundo Bonini e Lombardo (2004, p. 222) “A Geografia deve se preocupar em captar, tanto a dinâmica da mudança como a gênese dos processos. Em primeiro lugar não deve estabelecer fronteiras ou limitações de atuação”. A vivência na sala de aula do futuro educador, introduzindo inovações e estratégias no ambiente escolar, é, sem dúvida, de fundamental importância para a formação docente. Assim, Krasilchik (2001, p.165) “Ajudar o aluno a se responsabilizar pelo seu próprio progresso, a estudar pela satisfação de aprender e depender cada vez menos de critérios externos para se conhecer é o resultado que se aspira como a melhor evidencia de sucesso educativo”. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública capaz de superar alguns desses desafios, ao integrar o estudante de licenciatura no ambiente escolar desde o início da graduação e fornecer experiências relevantes de ensino-aprendizagem (Godoy, 1995; Lüdke; André, 1986; Bardin, 2011).

Esse o conhecimento é fundamental para entender criticamente a relação entre universidade e escola, mostrando como a prática docente se desenvolve em um diálogo contínuo entre teoria e experiência (Bardin, 2011).

Conforme Callai, 2011:

Na formação do professor de Geografia as tensões estão sempre latentes e as convergências encontradas podem (e deveriam), ser não no sentido de camuflar, mas de encará-las em sua plenitude. Isso pode significar o desafio para encarar a realidade, verificando os caminhos possíveis para a efetivação de uma formação que permita ao professor se mover diante daquilo que é inevitável, mas com suporte que lhe permita ter clareza daquilo que está fazendo. (Callai, 2011, p.4).

De maneira geral, os estudos evidenciam que o PIBID tem um papel fundamental nas mudanças significativas na formação inicial de professores de Geografia, tanto pela combinação entre teoria e prática quanto pelo reconhecimento da escola pública como um espaço de formação. A vivência do programa possibilita

que os futuros professores aprimorem habilidades didáticas e investigativas, ao passo que fortalece o compromisso social da profissão, fomentando uma formação crítica, reflexiva e em sintonia com as necessidades da educação básica no Brasil.

3 PIBID E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (portaria nº 96, de 18 de julho de 2013) no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, resolve:

Art. 1º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Art. 2º O Regulamento ora aprovado estará disponível, a partir desta data, no endereço: www.capes.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010.

O projeto institucional, ligado a um ou mais subprojetos das licenciaturas, pode ser implementado em instituições de ensino da rede pública federal, estadual e/ou municipal. Cada subprojeto conta com um coordenador de área, um supervisor e, no mínimo, oito alunos das licenciaturas por escola. Os objetivos, as ações planejadas e o eixo temático (se existir) que orienta o PIBID naquela IES são apresentados nos projetos institucionais. Conforme estabelece o Art. 2º da Portaria nº 96, o projeto institucional do PIBID e os subprojetos devem englobar diversas características e dimensões da iniciação à docência, tais como:

[...] O estudo do contexto educacional, com ações nos diferentes espaços escolares; planejamento de ações coletivas e intervenções nas escolas e nos espaços de formação docente; participação em reuniões de planejamento dos projetos pedagógicos; análise dos processos de ensino e aprendizagem; leitura e discussão de referenciais teóricos e metodológicos para o estudo de casos didático-pedagógicos; elaboração, aplicação e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educativos; uso de tecnologias educacionais e recursos digitais; elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação entre os integrantes do programa; comunicação e sistematização das atividades desenvolvidas, por meio de portfólios ou instrumentos equivalentes, para acompanhamento do programa. (Brasil, 2013).

Sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Capítulo I - Disposições Gerais: Seção I – Definições:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Art. 4º São objetivos do PIBID - Seção II:

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; (Brasil, 2013).

Assim, há uma série de leis e regulamentações essenciais para o projeto PIBID, que incluem contribuições para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino público. No que diz respeito à Licenciatura em Geografia, há uma oportunidade para o desenvolvimento de programas e projetos que abordam o desafio de repensar as estratégias e metodologias de ensino, levando em consideração a limitação do conhecimento escolar e a urgência de renovação. Nesse cenário, é pertinente perguntar: qual é o propósito do ensino de Geografia na promoção da democratização entre teoria e prática na Educação Básica no mundo atual? Partimos do princípio de que é essencial que a educação desenvolva leitores críticos, uma vez que, segundo Freire (1982a, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. De acordo com Girotto (2015,p.232) “Interessa-nos compreender os caminhos e processos que possibilitem a formação de professores de Geografia que, sendo leitores do mundo, provoquem seus alunos também a lê-los”. Um dos principais desafios da educação brasileira é a valorização do magistério, que se caracteriza por condições de trabalho precárias, salários baixos e desvalorização social da profissão docente. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se sobressai como uma política pública que contribui diretamente para o reconhecimento da relevância da profissão. Estabelecido em 2007, o programa integra universidade e escola, permitindo que estudantes de licenciatura trabalhem em conjunto com docentes da educação básica e coordenadores de área, criando um espaço para formação mútua. Nesse contexto, o PIBID se estabelece como um instrumento de valorização social e profissional, auxiliando para que a docência seja percebida não somente como uma profissão, mas como um pilar essencial para a mudança social. Conforme afirma Girotto (2015):

Sua formação precisa articular diferentes conhecimentos, saberes e experiências, produzidas na universidade e na escola, para a construção de ações didáticas significativas, entendida aqui como aquelas capazes de dialogar com as experiências dos alunos. (Girotto 2015, p. 245)

Dessa maneira, a compreensão Silva e De Sordi (2004, p. 3) “Sobre estas teorias e a partir da construção do conhecimento sobre a realidade teórico-prática da docência, constata-se uma diferença essencial entre o sujeito formador ‘aquele que sabe’ e o sujeito em formação, ‘aquele que desconhece’”. Assim, programas como o

PIBID são essenciais para superar essa hierarquia e promover a valorização da prática docente.

3.1. Impactos para a motivação e permanência de futuros professores na carreira.

Outro ponto importante do PIBID diz respeito ao incentivo à motivação e à continuidade dos licenciandos na profissão docente. Historicamente, o curso de licenciatura enfrenta elevados níveis de evasão, desmotivação dos alunos e preferência por outras áreas profissionais, elementos que estão diretamente ligados à desvalorização social e econômica da carreira. Como afirmam as autoras:

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 secundário. (Cacete, Paganelli, Pontuschka, 2007, p. 91)

Ao conceder bolsas e possibilitar maior comprometimento com as atividades formativas, o PIBID diminui obstáculos financeiros e proporciona um ambiente onde os alunos podem se sentir mais confiantes em sua decisão profissional. Além do suporte financeiro, o programa oferece experiências práticas que conectam os licenciandos ao ambiente escolar, capacitando-os a lidar com os desafios diários da profissão com mais preparo. Essa experiência contribui para o fortalecimento da autonomia e da identidade do docente, fazendo com que o futuro professor se sinta mais seguro em relação à sua atuação.

“[...] Não se trata apenas de produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas criar as condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas.” (Cacete, Paganelli, Pontuschka, 2007, p. 92)

Ademais, ao colaborar com docentes experientes, os licenciandos participam de um processo de aprendizagem contínua, em que a troca de saberes estimula tanto os iniciantes quanto os profissionais em exercício. Alguns estudos (Canário, 1995,

Hargreaves, 1998) “esclarecem que as reformas educacionais implantadas fracassaram por atribuírem ao professor o papel de mero executor, não promovendo mudanças efetivas no âmbito das práticas de ensino, da sala de aula”. (Canário, Hargreaves, 1998 *apud* Falcão; Farias, 2017).

É nesse âmbito que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), entidade originalmente instituída para cuidar do Ensino Superior e da pesquisa, passa a assumir, como seu atributo, a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, bem como o estímulo e a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (Lei n. 11.502/ 2007).

Pesquisas recentes indicam que o PIBID tem um papel importante na permanência de futuros professores na profissão, uma vez que promove um ambiente de valorização, respeito e reconhecimento recíproco entre a universidade e a escola. Essa discussão também é apoiada nas reflexões das autoras Silva e Sorte (2004, p.05), “Pensando que a educação é um bem público, que o acesso ao conhecimento é direito de todos e que pelas instituições universitárias e seus cursos formam-se os profissionais que atuarão nesta escola”.

Da mesma forma, a relação entre a escola e a formação de professores:

Pensando que aprendemos e ensinamos na prática da realidade social e que internalizamos experiências positivas e negativas no decorrer de nossas vidas e que a educação é algo inseparável da vida do homem, a reflexão sobre a forma como concebemos a escola e a sua organização é a opção consciente escolhida por nós, uma vez que temos assistido à multiplicação dos espaços de formação de professores. (Silva, Sorte, 2004, p. 2).

Falcão e Farias (2017) observam que, “O PIBID exprime como proposição o fortalecimento da profissão docente e evidencia a necessidade de maior atenção sobre a formação inicial de professores que se dá nas instituições de Ensino Superior”. A oportunidade de criar projetos que interagem com temas sociais, ambientais e culturais enriquece o propósito da profissão, destacando o papel do educador como um agente de mudança social. Dessa forma, o PIBID se estabelece tanto como uma política de formação inicial quanto como um instrumento de motivação e permanência, contribuindo para diminuir a evasão na carreira docente e reforçando o compromisso

dos licenciandos com a educação básica pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi um marco significativo para a formação de professores ao determinar que a capacitação de docentes para a educação básica deve ser em nível superior. Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais introduziram mudanças significativas na estrutura dos cursos de graduação, estabelecendo o projeto pedagógico como o eixo central.

Segundo este modelo o elemento estruturante dos cursos passa a ser o projeto pedagógico, que deve ser elaborado pelas instituições formadoras de acordo com as competências e habilidades definidas pelas DCN para todas as áreas de conhecimento. São competências e habilidades que orientam a seleção e o ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas, os quais deverão ser contemplados nos projetos pedagógicos das instituições. Além disso, o projeto pedagógico deve prever atividades acadêmicas complementares, o formato dos estágios e as formas de avaliação.” (Cacete, Paganelli, Pontuschka, 2007, p. 93).

Concordamos que a capacitação do corpo docente é fundamental. Além disso, que haja entendimento tanto dos projetos históricos quanto dos modelos de formação docente que foram integrados à educação brasileira nesse processo formativo.

Gadotti (2003, p. 139), assim se expressa:

[...] O problema central da universidade brasileira hoje não é o regime jurídico a ser adotado, mas a falta de recursos para a educação como um todo. E não há verbas porque a educação não é considerada prioridade. O problema da reestruturação universitária não é apenas um problema do ensino superior. Ela envolve os três graus de ensino. A reforma universitária é menos um problema de leis e decretos do que de um espírito e de um trabalho cotidiano, uma filosofia capaz de libertar as potencialidades da universidade, de torná-la ao mesmo tempo crítica e criativa. Por isso a preparação do corpo docente é fundamental. (Gadotti, 2003, p. 139).

Dessa forma, a formação do corpo docente deve ser entendida como um processo contínuo, histórico e crítico, que pode reafirmar a importância do professor na construção de uma educação transformadora. Nesse sentido como menciona Demo (2011, p.40), “[...] condição de consciência crítica e cabe como componente

necessário de toda proposta emancipatória. Não se trata de copiar a realidade, mas reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças” (Demo, 2011, p.40).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os estudos analisados conduzidos por meio da metodologia “Estado da Arte” cobrem o período de 2011 a 2024 fundamentam nos resumos de trabalhos acadêmicos por Pezzato (2003). Os estudos mostram que as iniciativas implementadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm um impacto significativo na melhoria do ensino nas escolas públicas, e atribuem qualidade a formação de professores de Geografia, bem como no fortalecimento da formação continuada dos professores supervisores. Essa contribuição se dá por meio da interação com o ambiente universitário e da implementação de novas abordagens pedagógicas, estabelecendo-se como uma política de formação de professores no Brasil que valoriza tanto a melhoria da formação inicial quanto a profissionalização dos futuros docentes. Nesta pesquisa, empregou-se a metodologia do estado da arte para avaliar os efeitos do PIBID na capacitação de docentes de Geografia, com o subprojeto de Geografia como objeto de estudo.

Ferreira (2002, p. 258) considera que as pesquisas de “estado da arte” podem ser:

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 (...).

A perspectiva dessa pesquisa de tipo “Estado da Arte”, visou analisar as contribuições das pesquisas a respeito do ensino de Geografia e sua relação com a formação de futuros professores mediante as contribuições do projeto PIBID, no período entre 2011 e 2024. Por intermédio do levantamento referencial teórico, foram selecionadas teses e dissertações sobre o assunto, a partir dos levantamentos nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

para as análises da pesquisa.

Neste viés, nos respaldando em Bakhtin (1997) apud (Ferreira 2017):

Podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com condições específicas de produção. Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. Enquanto gênero do discurso, cada resumo é lido pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), fundidos no todo que é enunciado. Por outro lado, assumindo o princípio de dialogismo de Bakhtin, cada resumo é lido como participante de uma cadeia de comunicação verbal, onde suscita resposta e responde a outros resumos. (Bakhtin, 1997 *apud* Ferreira, 2017, p. 267).

Para ampliar as pesquisas em um campo específico, é preciso entender o que já foi produzido, identificando abordagens recorrentes e lacunas existentes. Nesse processo, cada estudo e seus resumos correspondentes fazem parte de uma rede de enunciados interconectados que respondem e geram novas produções, de acordo com o princípio de dialogismo de Bakhtin (1997 apud Ferreira, 2017). Dessa forma, os balanços de pesquisa auxiliam na organização e análise do campo científico, promovendo a consolidação de uma área de conhecimento (Romanowski; Ens, 2006).

As pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher, conforme encontramos nos trabalhos de Costa (2010), Pinheiro (2012) e Milani (2013), apud Vosgerau, Romanowski (2014, p. 173).

4.1 Método

Os procedimentos metodológicos desse trabalho, na perspectiva da pesquisa do tipo “Estado da Arte”, abrangeu o levantamento bibliográfico nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal Periódicos: e criou - se um banco de dados estruturado de maneira que consultas ficaram mais

eficientes e assertivas. Da mesma maneira, a pesquisa contou com o levantamento prévio de teses e dissertações nos bancos de dados da CAPES e GOOGLE SCHOLAR, considerando um recorte temporal de 2011 a 2024. Para as buscas das referências, foram usados os operadores booleanos: “OR”, “AND”. Segundo Bariane (2007), “Para melhorar a qualidade do resultado da pesquisa, contribuindo para o direcionamento da busca, devem ser usados os operadores booleanos [...]”. Para refinar os resultados, ainda foi selecionado o período nos filtros, de 2011 a 2024, sendo selecionadas e destacadas as variáveis como categorias das áreas de: Formação de professores, ensino de Geografia, PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Posteriormente, o material foi organizado, separando-se os dados bibliográficos e os resumos em um arquivo do Microsoft Excel, sendo este transformado em PDF. Com o objetivo da produção de uma análise de diversas pesquisas científicas que abrangeram o tema proposto, foi utilizado o software Atlas TI, que teve como principal função a comparação e a quantificação de palavras chave em comum nas dissertações, teses e artigos que foram levantados nos bancos de dados para o corpus dessa pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram divididos em coleta de Material, organização e análise do material.

4.2. Coleta do Material

A primeira etapa deste estudo, foi o estabelecimento do repositório de dados para a pesquisa das dissertações e teses: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). De acordo com Fonseca (2019, p.1204) “Entende-se assim, que o EAr representa um estudo bibliográfico, sistemático, analítico e, especialmente, fonte de crítica voltada à produção acadêmica”. Essas pesquisas qualitativa foram organizadas em planilha, no software Microsoft Excel e então transformadas no formato PDF, as teses e dissertações buscado do Banco de dados da CAPES, com a ajuda dos organizadores descritores OR e AND.

Para aprimorar os resultados, também foi escolhido o intervalo de tempo de 2011 a 2024 nos filtros, bem como o recorte de Área da Disciplina de Geografia, com

a escolha das palavras “Formação de Professores”, “PIBID”, “Ensino de Geografia”. Assim, após o estabelecimento do corpus da pesquisa, nesta subdivisão são apresentadas as regras que comprovaram a apreciação dos resultados por meio, neste caso, da técnica de Análise de Conteúdos (AC), de Bardin (1977;2011). A constituição desse corpus deve obedecer a um conjunto de normas destacada por Fonseca (2019, p. 1206), “iniciada com a reunião das informações , seguida pela categorização e unidades de registros e o processo de desenvolvimento do metatexto”. Assim, é importante expor como os dados e regras foram ordenados, obedecendo a sequência dessa organização:

Primeira fase: O fundamento de um estudo se dá com a organização dos documentos a serem apreciados; nesta pesquisa os documentos são os artigos científicos com a temática voltada para o ensino de Geografia. Para a efetiva realização dessa ação, é necessariamente importante considerar todas as possibilidades existentes, isto é, permite-se o esgotamento de toda a capacidade de comunicação, não se admitindo, contudo, uma só ação omissa que seja; representatividade (a parte selecionada deve representar a totalidade); homogeneidade (os dados representativos precisam ser correspondentes ao mesmo tema, construídos com base em ações idênticas e conseguidas por pessoas semelhantes); pertinência (os dados anotados devem necessariamente estar em conformidade com a temática e a finalidade do estudo proposto) e exclusividade; reforçando que um elemento não deve ser incluso em mais de uma categoria.

Fonseca (2019 p.1206) destaca o estudo desenvolvido por Bardin (2011) e esclarece que das categorias são exigidas algumas qualificações, sendo as mesmas:

Exclusão mútua: cada componente só pode preencher uma categoria;
Homogeneidade: para o reconhecimento de uma categoria só é permitida uma grandeza na análise. Havendo a persistência de níveis distintos de análise, pode-se entender que os mesmos devam ser distribuídos em categorias também distintas;
Pertinência: as categorias não podem se contrapor às objetividades do investigador, assim como às finalidades do estudo, às questões orientadoras e às particularidades da mensagem.
Objetividade e fidelidade: se as categorias se mostrarem ordenadamente dispostas e os argumentos e indicadores que validam a inclusão de um elemento numa determinada categoria se apresentarem límpidos, logicamente não serão observadas discrepâncias naquilo que se refere à subjetividade por parte dos analistas;

Produtividade: as categorias serão consideradas produtivas quando os resultados forem gratificantes e definitivos em relação às novas possibilidades, e às informações exatas. (Bardin, 2011 *apud* Fonseca 2019 p. 1207).

Desse modo, as 36 teses e dissertações, obtidas dos repositórios foram armazenadas no computador para que suas informações essenciais pudessem ser organizadas e especialmente para a realização da leitura inicial dos resumos. As ações que envolveram esse levantamento facilitaram a abertura do debate a respeito do tema pesquisado, objetivando responder, de forma correspondente ao pensamento de Ferreira (2002, p. 258) :

[...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas, e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congresso e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258).

É importante destacar que este levantamento não se limita ao simples agrupamento de fontes, mas se insere em uma perspectiva mais ampla de compreensão crítica da produção acadêmica. Nesse sentido, o procedimento aproxima-se do que Fonseca (2019, p. 1204) define como Estado da Arte, entendido como “uma ação considerada enigmática, especialmente de razão de natureza crítica e reflexiva, buscando sempre a aprimoração e o desenvolvimento das demandas inéditas de pesquisas, conhecimentos e padrões”. Assim, a coleta realizada neste estudo também se orienta por esse propósito: analisar, interpretar e identificar tendências e lacunas na literatura, permitindo fundamentar a pesquisa de maneira mais consistente.

4.3 Análise do material

Os dados coletados foram organizados em uma planilha eletrônica criada no Microsoft Excel. Posteriormente, foram convertidos para o formato PDF para permitir

sua inclusão no programa de análise qualitativa ATLAS.T.I. Esse programa, categorizado como um Software de Análise de Dados Qualitativos (SADQ), segundo Walter e Bach (2015), foi criado no começo dos anos 1990 e é amplamente utilizado em estudos de caráter qualitativo. Por outro lado, existem ferramentas mais específicas e apropriadas para pesquisas de abordagem quantitativa, como o EXCEL entre outras. Segundo os autores Silva Jr. e Leão (2018, p.716), o SADQ é um “[...] software para análise qualitativa de dados, sendo suportado pelas técnicas metodológicas da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1970) [...]”. Silva Jr. e Leão (2018), menciona em seu artigo a importância de destacar que o software e a AC podem ser empregados em um variado leque de pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Com base em Fonseca (2019, p.XX), a problemática que norteia este trabalho visa a responder a seguinte questão: “Com base nos artigos de ensino de Geografia publicados em periódicos nacionais, disponíveis de forma on-line, quais as perspectivas e as tendências das pesquisas nesta área?”.

Referente à discussão dos resultados, os mesmos se dividem em dois momentos distintos: 1) apresentação de resultados quantitativos, com a finalidade de esboçar um perfil das publicações na temática desta pesquisa; e, 2) discussão de resultados com caráter qualitativo, por meio do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), de modo que seja possível realizar a categorização, as unidades de registros e a frequência relativa dos dados obtidos (Fonseca, 2019, p. 1202).

Fonseca (2019), as pesquisas dessa natureza costumam estar fundamentadas nas leituras dos resumos, no entanto, Barreto e Pinto (2001, p. 5 e 6) exprimem sobre a importância que representa este modelo de pesquisa:

Com os avanços da informática, a seleção de fontes tem podido contar com os bancos de dados existentes, cuja sistematização regular de informação possibilita maior abrangência do levantamento, se, de um lado, eles ampliam o universo contemplado, de outro, armazenam os dados de forma resumida, o que deve ser levado em conta ao se utilizar tais fontes, pois nem sempre os resumos disponibilizam as informações básicas necessárias para a análise. O ideal, nesses casos, seria o exame dos textos originais, ainda que se admita a dificuldade de acesso a eles. Quando não se dispõe de bancos de dados, o próprio processo de elaboração dos estados do conhecimento tem levado à organização desses bancos (Barreto; Pinto, 2001, p. 5-6).

Assim, a leitura dos resumos das teses e dissertações funcionou como um ponto inicial para a identificação das Unidades de Registro (URs), que foram codificadas posteriormente. Nota-se que os resumos variam em qualidade, pois alguns são concisos, outros são incompletos o que pode complicar a análise e a determinação das categorias. Conforme Fonseca (2019), o leitor interessado neste tema e que realmente deseja lidar com questões relacionadas ao ensino de Geografia poderá, por intermédio deste estudo, ter consciência dos temas, metodologias e orientações de pesquisa desta área, além de usá-la como base e suporte para suas próprias investigações.

Dessa forma, para demonstrar os trabalhos corretamente, utilizou-se como base os objetivos de cada tese e dissertação, o que permitiu identificar algumas variáveis das principais temáticas encontradas. Criou -se o perfil quantitativo dos dados, começando pela nuvem de palavras, que visava enfatizar a frequência dos termos mais comuns nas URs. Posteriormente, foi feita a visualização da frequência das palavras-chave das pesquisas para identificar as que mais se repetiam. Para gerar a Nuvem de Palavras, foi escolhido o site <https://wordart.com>. Em seguida, foram elaborados o gráfico e os mapas, acompanhados da síntese geral, na qual se discutiram as categorias identificadas na análise dos resumos, além de se apresentarem as inferências e as conclusões.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisas extensivas em vários subprojetos de Geografia no Paraná, de 2012 a 2015, sugerem que o PIBID tem um papel crucial na profissionalização dos professores, pois proporciona oportunidades reais para a aquisição de conhecimentos fundamentais para a prática pedagógica. O aprofundamento teórico-conceitual dos conteúdos geográficos, o desenvolvimento das competências de pesquisa e a criação de recursos e metodologias de ensino estão entre as contribuições mais relevantes. Esses elementos auxiliam o futuro professor a compreender o espaço geográfico de forma crítica e a construir um pensamento espacial resistente (Unincentro, 2014-2015). O papel do PIBID na valorização da prática pedagógica como um processo reflexivo e colaborativo é outro aspecto destacado em várias pesquisas. As pesquisas exibidas em eventos nacionais de Geografia de 2011 a 2015 demonstram que a interação entre bolsistas e professores supervisores favorece intercâmbios que aprimoram tanto a formação inicial quanto a atuação prática dos docentes em exercício. Essa colaboração permite a criação de atividades mais envolventes, contextualizadas e críticas, impedindo que o ensino de Geografia se restrinja apenas à transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o programa também funciona como um espaço para formação continuada, oferecendo aos professores da educação básica a chance de refletir sobre suas práticas e inovar suas metodologias (Enpeg, 2015). No estudo da UNIOESTE (2011-2015), constatou-se que a realização de pesquisas, promovida pelo PIBID, é um dos elementos fundamentais para a reavaliação da carreira docente. A produção de trabalhos, a participação em eventos e a prática da escrita e da oralidade desenvolvida para uma formação mais desenvolvida, unindo teoria e prática e incentivando uma visão crítica em relação à docência em Geografia. Esse processo reforça a ideia de que o docente também deve ser um pesquisador de sua própria prática, gerando conhecimentos sobre o ensino e aprendendo com ele (Shulman, 1986). Mais amplamente, pesquisas que examinaram subprojetos de Geografia em todo o país, especialmente as iniciadas a partir do edital de 2013, destacam a importância do programa como uma política pública para a formação de professores. Os resultados indicam que o PIBID contribui para a formação do que se chama de saber de envolvimento, ou seja, um conjunto de aprendizagens e reflexões geradas pela participação dos licenciados e coordenadores no ambiente escolar.

Os resultados sugerem que as experiências formativas oferecidas pelo programa têm desempenhado um papel importante na superação das lacunas identificadas no currículo pedagógico, reforçando a conexão entre teoria e prática na formação de professores. Verificou-se que as atividades do subprojeto do PIBID de Geografia são essenciais para apoiar e aprimorar a formação inicial de professores, especialmente no que diz respeito ao aprendizado do trabalho docente. Além disso, contribuem para elevar a qualidade do ensino de Geografia tanto nas escolas quanto na universidade. Como descrito nos procedimentos metodológicos, após realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os filtros estabelecidos anteriormente, foram identificados 36 estudos relevantes para a análise, cobrindo o período de 2011 a 2024. Após a verificação dos dados, deu-se início ao processo de realização da categorização, que se baseou na associação por meio de palavras.

Para esta tarefa, levou-se em conta as palavras-chave fornecidas nos artigos. As palavra - chaves sinalizam os tópicos principais tratados nas pesquisas, facilitando ao leitor identificar rapidamente o foco do estudo e determinar se o conteúdo é relevante para sua leitura.

- Efeitos do PIBID na formação inicial de docentes de Geografia, constituindo um marco importante nesse processo;
- Experiências práticas essenciais para a ligação entre teoria e prática;
- Integração eficaz a Universidade e a Educação Básica;
- Desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para ensinar Geografia;
- Desenvolvimento de conhecimentos docentes por meio da práxis pedagógica;
- Aprimoramento da qualidade da formação inicial dos licenciandos;
- Aperfeiçoamento contínuo dos docentes supervisores;
- Compartilhamento de experiência entre diversas etapas da educação;

Pesquisa de destaque:

- Medeiros (2017) – UFRRJ: Analisa a relevância do programa para vencer obstáculos na formação inicial.
- Simas (2018) – UERJ: Examina a contribuição do PIBID na capacitação de docentes por meio da atuação de professores supervisores.
- Rodrigues (2019) – UFRGS: Analisa os percursos de socialização e a formação dos egressos do programa.

Os estudos mostram como o PIBID ajuda a criar metodologias e práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de Geografia.

- Compreensão pedagógica do conteúdo geográfico;
- Habilidades didáticas específicas;
- Conhecimentos práticos da atividade docente;
- Estratégias ativas de ensino;
- Aprimoramento da qualidade do ensino de Geografia nas instituições de ensino;
- Reforço entre a teoria e a prática;
- Interação constante entre educação acadêmica e contexto escolar;
- Cooperação entre docentes do ensino superior e da educação básica;
- Criação de recursos pedagógicos específicos;
- Aplicação de sequências didáticas inovadoras;
- Aplicação de tecnologias na educação;
- Estratégias ativas de ensino.

Conforme Lebrun (2007) apud Garcia, Gattaz e Gattaz (2019, p. 06):

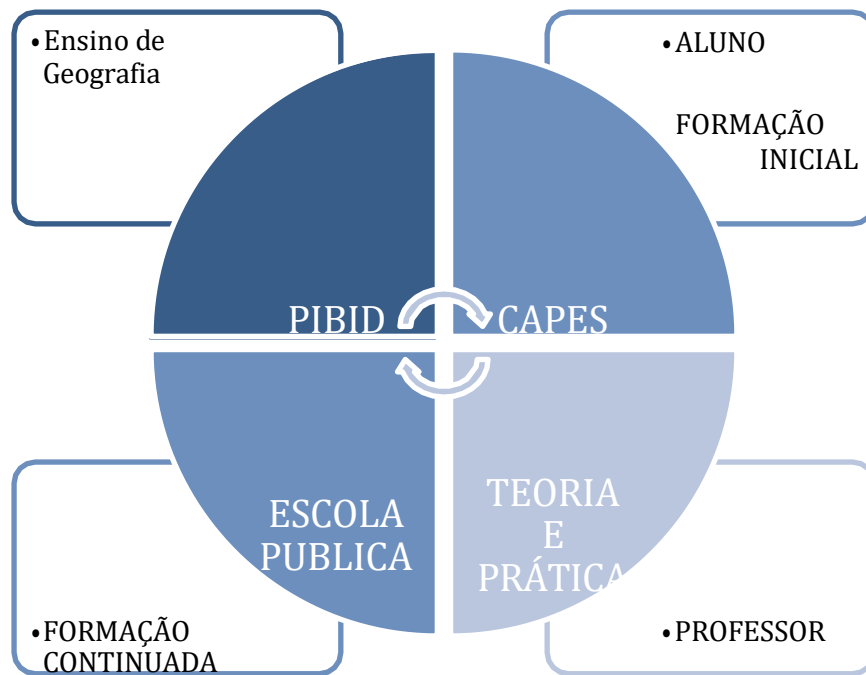
As palavras-chave em três categorias: gerais, intermediárias e específicas. Pesquisadores que procuram por artigos que abordem aspectos e fenômenos semelhantes à sua pesquisa, farão uso de palavras-chave mais específicas, ao passo que aqueles pertencentes à mesma área, mas que não têm familiaridade com um tema, provavelmente utilizarão termos intermediários. Por outro lado, as palavras-chave mais gerais são empregadas, por exemplo, entre leitores que têm interesse no tema, mas que pertencem a outras áreas.

Por isso, é responsabilidade do autor definir as palavras-chave essenciais para o artigo e considerar o público que deseja atingir. Se o interesse é ampliar os tipos de leitores, é recomendável mesclar os diferentes tipos de palavras-chave.(Lebrun (2007) apud, Garcia, Gattaz, Gattaz, 2019,p.06).

No caso deste trabalho, notamos através da Nuvem de Palavras que os descritores utilizados no banco de dados “Formação de professores”, “Ensino de Geografia”, “PIBID” se destacam, bem como palavras relacionadas.

Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, após o processo de filtragem foram obtidos o total de teses e dissertações para serem realizadas as buscas por artigos de ensino de Geografia. Ao todo, 36 teses e dissertações apresentaram ao menos a publicação de um artigo versando acerca da temática deste estudo, concentrando cerca de 99% a maior parte nas palavras. (Figura 2).

Figura 2 - Organograma das palavras mais frequentes nas teses e dissertações

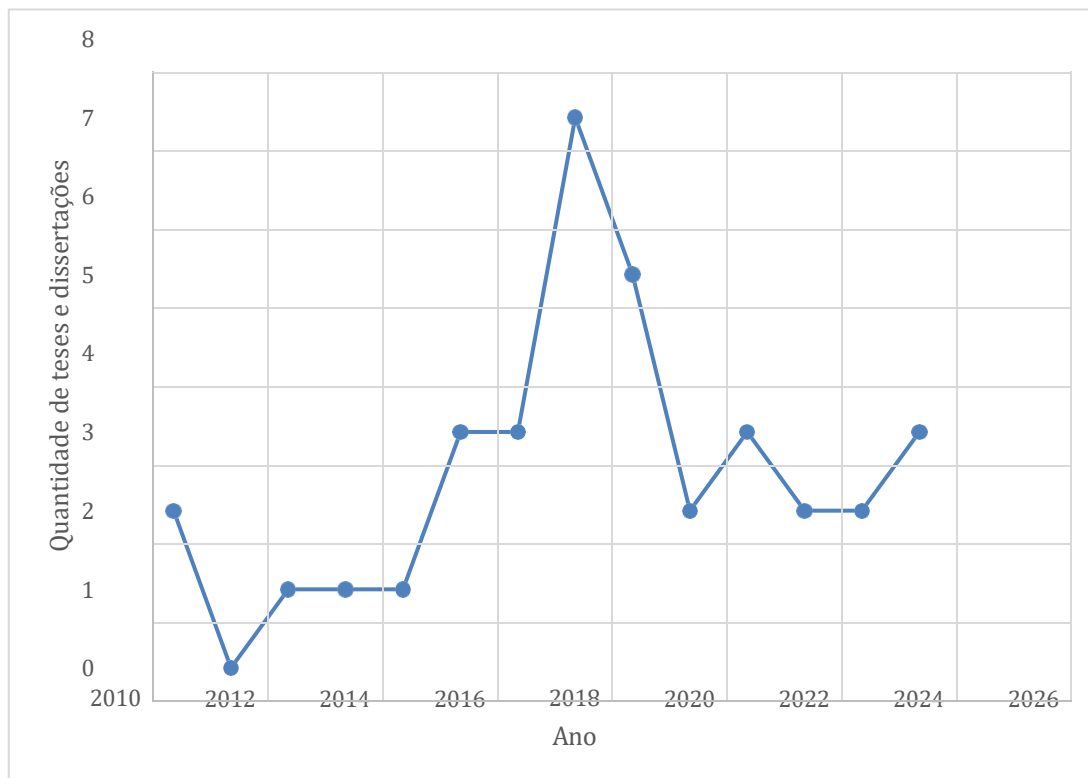


Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, O Gráfico (Figura 3), mostra a quantificação dos dados das análises encontradas nas dissertações e teses, e evidencia um aumento significativo sobre a temática apresentada no ano de 2018 a 2019.

Figura 3.

Figura 3 – Produção de dissertações e teses relativas ao tema no período analisado (2011 a 2024)



Fonte: Elaborado pela autora.

Em 99% das teses e dissertações analisadas neste estudo, os autores enfatizaram a importância do PIBID na formação de futuros professores, ressaltando seu papel fundamental entre a teoria e a prática docente e a importância da formação continuada. A pesquisa é considerada um recurso que permite ao docente refletir sobre sua prática e desenvolver novas abordagens pedagógicas.

Para Richter (2013):

É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa colabora para superar uma dicotomia entre a teoria e prática, já que a organização e a realização de um estudo exigem, ao mesmo tempo, que o docente recupere os conhecimentos basilares de sua ciência e os contraponha com contextos pertinentes à prática escolar. Cabe, ainda, destacar que a pesquisa é reconhecida como uma ação específica da aprendizagem, portanto, encontram-se envolvidos nesse processo o professor e o aluno em qualquer nível de formação escolar (RICHTER, p. 111, 2013).

A Constituição Federal de 1988 definiu o direito à educação e o dever do Estado a ofertá-la, sendo os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais. Considerando as principais Leis das Políticas Educacionais do Brasil, é “ A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional” (LDB) - lei nº 9.394.96 : em seu artigo Nº 4: Do Direito a educação e do Dever de estudar: Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V –“acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Nesse contexto, como pesquisadores, devemos defender e valorizar esses direitos garantidos pelas políticas públicas, trabalhando para promover uma educação baseada em um currículo que favoreça a formação crítica, reflexiva e transformadora. Um dos marcos legais que garantem esses princípios é a Lei da Gestão Democrática (Lei n.º 14.644/2023), que estabelece a gestão democrática do ensino público e reforça o envolvimento da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão. Ademais, outras leis e regulamentos são essenciais para garantir o direito à educação, como a Constituição Federal, que define a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família, e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), um instrumento fundamental para o financiamento e a valorização do sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, Segundo Fonseca (2019,p.1228), “o (re) pensar a dimensão técnica, política e ética dos processos de ensino e de aprendizagem na Geografia escolar e suas repercussões na sociedade precisam constituir o esforço das pesquisas em ensino de Geografia”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos conduzidos neste trabalho, de natureza "Estado da Arte", que englobam 36 teses e dissertações produzidas entre 2011 e 2024, demonstraram os efeitos do PIBID na formação inicial de docentes de Geografia. Os resultados mostraram que o programa oferece experiências práticas essenciais, incentivando a integração entre teoria e prática desde o início da formação docente. Ademais, o PIBID se estabelece como um relevante espaço para a formação continuada de professores da educação básica que desempenham o papel de supervisores, permitindo a atualização pedagógica e a renovação de práticas.

O principal eixo de análise é a relação entre "teoria e prática". Nota-se que o programa estreita os laços entre a universidade e a escola, quebrando a separação convencional entre a formação teórica e a prática docente. Essa abordagem traz benefícios diretos para a qualidade do ensino de Geografia nas escolas envolvidas, além de melhorar a educação básica como um todo, ao fomentar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores. Nesse contexto, o PIBID é considerado uma política pública de grande importância para aprimorar a formação dos professores, constituindo um progresso relevante nas políticas educacionais do Brasil.

Os estudos analisados também indicam uma atualização nas metodologias de ensino de Geografia, com foco maior na educação geográfica crítica e na formação de cidadãos. Entretanto, há desafios a serem superados, como garantir a sustentabilidade e a continuidade do programa, fortalecer as parcerias entre universidades e escolas, capacitar coordenadores e supervisores e promover a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Em conclusão, os resultados demonstraram que o PIBID tem contribuído de maneira significativa para a melhoria da qualidade na formação de professores de Geografia, incentivando a inovação pedagógica, a conexão entre universidade e escola e o desenvolvimento de conhecimentos docentes específicos. Desse modo, as evidências sugerem que o programa é uma política pública bem-sucedida que merece ser aprimorada e expandida, servindo como modelo para outras iniciativas de formação

inicial e continuada de professores no Brasil. Enfim, com menciona Fonseca (2019 p. 1230), é possível afirmar através desse trabalho, “[...]entender que o EA desenvolve uma ação bastante difícil, especialmente em razão de sua retidão criteriosa e reflexiva, facilitando sempre para o crescimento de estudos inovadores, visando ao aprimoramento dos conhecimentos do cidadão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Bianca Sousa Barbosa. **A Contribuição Do PIBID No Desenvolvimento Profissional Dos Professores Do Curso De Geografia Na Universidade Federal De Pelotas**. 2019.

AGAPITO, J.; SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Trajetórias cruzadas de vida, profissão e militância: o legado de Vera Lúcia Bazzo na Educação e na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 80, p. 107-120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS07>. Acesso em 13 out. 2025.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, João Pessoa – PB, 2020.

ALMEIDA, Rosângela D.; ALMEIDA, Regina A. Fundamentos e Perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro. Geodésia, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto. Nº 66/4, p. 885-897, Jul/ago., 52014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

BONINI, André M.; LOMBARDO, Adelaide M.; Internet e Multimídia No Ensino Médio: Avaliação Prática no ensino De Geografia Na Escola Pública. *In.*: GERARDI, Lucia Helena de O.; LOMBARDO, Magda Adelaide. **Sociedade e natureza na Visão da Geografia**. Programa de Pós- graduação em Geografia – UNESP – Rio Claro – SP. Associação de Geografia Teorética – AGETEO, 2004, P. 219-231.

BAUER, Martin W.; George Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em : Acesso em: 05 jun. 2014.

Brasil. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetro Curriculares nacionais – Geografia**, Brasília, DF: MEC, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.pdf.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013* regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Redefine a estrutura e a organização da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.644, de 31 de julho de 2023*. Regulamenta a gestão democrática do ensino público na educação básica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14644.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p.57 – 579.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/#onepage>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

Britto, L. P. L.; Di Giorgi, C. A. G. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e258577, 2022.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia**: o espaço vivido, percebido e concebido. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. *O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia*. **Revista Geográfica de América Central**, Vol. 2, No. 47E (2011): Especial EGAL, II Semestre 2011, pp. 1-20. Costa Rica. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em: [12/outubro 2024].

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: Ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, J. A.; ARROIO, A. (orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-87

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de ciências e de biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.

CAPES - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatórios e dados. Disponível em: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>, 2018. Acesso em: 25 mar. 2018).

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de. Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CASTELLAR, S. **Geografia escolar e formação de professores**. São Paulo: Contexto, 2017.

CASTELLAR, S.; PEREIRA, D. B. **Educação geográfica e formação cidadã**. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>.

CASTELLAR, S. M. V. Cartography, spatial thinking and the study of cities in geographical education. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1484>.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio Geográfico e a Teoria do Reconhecimento na Formação do Professor de Geografia. *Signos geográficos*. **Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, v. 1, 2019. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>.

CASTELLAR, S. M. V.; LACHE, N. M.; RODRIGUEZ, A. C.; LOZANO, J. F. V. Raciocínio espacial y cartografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó. N. 98, marzo 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. *For a powerful geography in the brazilian national curriculum*. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo; LACHE, Nubia Moreno (Org.). *Geographical reasoning and learning: perspectives on curriculum and cartography from South America*. Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B. Geografia Como Conhecimento Poderoso no Currículo Brasileiro e os Fundamentos do Raciocínio Geográfico. Currículo e Ensino de Geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino. Manuscrito do livro (P.67- 89)

CASTELLAR, Sonia M. V.; CAVALCANTI, Lana S; CALLAI, Helena C. (orgs.) **Didática da Geografia: Aportes Teóricos e Metodológicos**. São Paulo: Xamã (2012).

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. Terra Livre, São Paulo, n. 14, 1999.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. Jogos, Brincadeiras e Resolução de Problemas. In: CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010. p. 43- 63.

CATANI, Denise B.; A Didática como Iniciação: Uma Alternativa no processo de formação de Professores. In.: CASTRO, Amélia D. de.; CARVALHO, Anna M. P. de C. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.[53-72].

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos Alternativas. **Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectiva Atuais**, Belo Horizonte, p.01-16, nov, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre A Cidade: A Geografia Urbana Brasileira E A Formação de jovens Escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, 2011, Costa Rica, II Semestre 2011, p. 1-18.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p

CAVALCANTI, L. **Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise**. Terra Livre, n. 14, p. 125-145, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus(2012).

CORREIA, Luana Ferreira. **O PIBID/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais: Experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica**. Rio de Janeiro, 2018. 185 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11256>.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In. BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas**

brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 233-259

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R.; RODRIGUES, E. M. **PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência**. *Educação em Revista*, v. 36, e222648, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222648>

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 36, p. 1–18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222648>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. Cortez: São Paulo, 2011.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 22, n. 44, p. 161–179, 2017. DOI: 10.20435/serie-estudos.v22i44.916. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/916>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FARIA, Silvana Campos Silveira. **A Transversalidade Da Educação Ambiental No Currículo Da Geografia Na Educação Básica: Aprendizagens Potencializadas a Partir De Uma Pesquisa-formação**. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (2002). As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII< n° 79, agosto. 2002, p.[257 – 272].

FONSECA, Ricardo Lopes. O Estado da Arte das pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia**, v.29,n.59,2019, p.[1201-1232].

FONSECA, Ricardo Lopes. O estado da arte das pesquisas em ensino de Geografia publicadas em periódicos nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, p. 245–266, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufmg.br/index.php/cegeo/article/view/12780>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. [tradução de Rosisca Darcy de Oliveira]. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, C. A. S. **O PIBID e a formação do professor de geografia: um mapeamento de trabalhos científicos de 2016 a 2021 no Brasil.** 2021. 97 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2608>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FRIGERIO, Regina Célia. **Oficinas pedagógicas de Geografia: costurando narrativas de experiências da vida docente.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2018.

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; GATTAZ, Cristiane Chaves; GATTAZ, Nilce Chaves. **A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos.** *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, Maringá, PR, v. 23, n. 3, p. 1–9, maio/jun. 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190178>. Acesso em: 14 out. 2025.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE S.; ANDRÉ, M. E. D. DE A. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte.** UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Angelina Bernardete. **Grupo focal em ciências sociais e humanas.** Série Pesquisa em Educação, v. 10, Brasília, DF, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIROTTI, E. D. (2015). *Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo.* **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 231-247. DOI:10.54446/bcg.v5i2.233.

GODOY, A.S. Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Vol.35, n. 2 Ano,1995. p. 57-63.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia.** 2004. Tese (Doutorado em Geografia

Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, São Paulo, 2004.

KAERCHER, N. A. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias do ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KAERCHER, N. A. Docenciando me existêncio, existenciando, penso à docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. 1ed. Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1, p. 177-193.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade o caso do ensino das ciências**. São Paulo, 2000.

LIBÂNEO, C. J; OLIVEIRA, F. J; TOSCHI. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Ed.: 10ª, São Paulo, Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314_cp-46-159-00038.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 33- 55, set./dez. 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. Alternativa, 1980.

LIMA, Adriel Pedro Silva de. **A atuação do pedagogo nos processos educativos: reflexões e experiências a partir dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia EaD**. 2024. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia EaD) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACALOS, Carolina Lacerda. **A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de pós-graduação em Geografia, Porto Alegre, 2022.

MATHEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês**: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. vol.13 nº4, Belo Horizonte Oct/Dec. 2013 Epub Dec 20, 2013.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “estado da arte” em Educação: sinalizações teórico-metodológicas. ***Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)***, Itapetininga, v. 8, p. 1-25, 2023. Dossiê “Tendências e aportes teóricos atuais para a pesquisa em educação e ensino”. e023002.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998–2015). *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 3, p. 115–132, set./dez. 2015.

CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia: o espaço vivido, percebido e concebido**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MEDEIROS, Isabela Batista de. A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NOVAES, Stéfani Santos. **A contribuição dos professores supervisores na formação dos bolsistas de iniciação à docência nos subprojetos de geografia do PIBID/UESB**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 74: 27-42, 2001.

PEREIRA, D. B. **Ensino de Geografia e cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

PEREIRA, D. **Geografia escolar**: conteúdos e/ou objetivos. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 17, p. 139-151, jul. 1995.

PEREIRA, Camila Silva. **As Contribuições Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência - PIBID Para a Formação Continuada Dos Professores De Geografia Em Ilhéus-BA**. 2019.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 14, n. 24, p. 05–30, 2024. DOI:

10.46789/edugeo.v14i24.1478. Disponível em:
<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1478>. Acesso em: 12 out. 2025.

PEREIRA, B. B. Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento. **Cadernos da FUCAMP**, v. 9, n. 11, 2010.

PEREIRA, C. M. R. B. *Um mundo de aproximações geográficas com a obra de Chico Buarque: música, linguagem e pensamento geoespacial*. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em:
<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1472>. Acesso em: [12 out,2025].

PETERS, R. S. *Education and the Education of Teachers*. 1. ed. London: Routledge, 1977. p.208.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico (p. 9- 21). In: **Boletim Paulista de Geografia**, n.79. São Paulo: AGB/SP, jul. 2003.

PEZZATO, João Pedro. *Elementos de uma metodologia para pesquisa do tipo Estado da Arte*. In: **Formação docente e geografia escolar: um estudo de caso entre Brasil e Espanha**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 30–60.

PEREIRA, Elrilene da Cruz. **Argumentações e construção da aprendizagem segundo docentes de ciências**: um panorama no contexto do ensino de ciências da rede pública da cidade de Codó/MA. 2023. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/CCET) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

PEZZATO, João Pedro; NOGUEIRA, Angelica Batista; HAYAKAWA, Ericson Hideki. **A Pesquisa sobre o Ensino de Geografia no Brasil**: Análise a partir de resumos de trabalhos acadêmicos de 1990 A 1996. *Boletim de Geografia*. 21(1): 2003, p.[43-57].

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. *R. Fac.Educ.*, 22(2): 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Revista Póesis*, 3 (3-4): 5-24, 2006.

PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e desafios da formação docente em geografia: uma análise da formação no PIBID/ UEPB**. 2019. 110 p. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia, Representações Sociais e Escola Pública**. terra livre, são Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

REALI, A. M. M. R.; TANURI, L. M.; MIZUKAMI, M. G. N. A política pública de formação de professores e o PIBID. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-15.

REIS, Wanderson Dias dos. **O ensino de geografia no PIBID**: relatos de experiências na Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira. 2022. 27 f. Artigo de Graduação (Curso de Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Porto Nacional, Porto Nacional, 2022. Orientadora: Vera Lucia Aires Gomes da Silva.

REZENDE, Izabelle Maria Nascimento de; MOREIRA, Cirdes Nunes; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Contribuições da formação inicial de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a educação ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental** – REVISEA, São Cristóvão, SE, v. 8, n. 1, p. 01-18, 2021. ISSN Eletrônico: 2359-4993.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. *In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). Desafios da didática de Geografia*. 1ed. Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1.

ROCHA, Bianca de Souza. **O ensino de Geografia no Brasil e a influência neoliberal nos programas de formação docente no século XXI**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Uberlândia - MG, 2022.

RODRIGUES, Vinicius Bernardini. **Trajetórias de socialização e escolarização de egressos do PIBID Geografia - UFRGS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, pp. 37-50, set-dez, 2006.

SANTOS, Nídia Maria Pereira dos; SOUZA, Maria Célia da Silva. Orientação para busca bibliográfica on-line (*A guide to an online bibliographic search*). **Psicologia Escolar e Educacional, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 2, p. 427–433, jul./dez. 2007

SANTOS, Daniele Santana. **O Dia Depois De Amanhã: O Pibid Na Prática Profissional De Professoras Egressas Do Programa Na Uneb**. 2018.

SANTOS, Leovan Alves dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em**

Debate, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 467–480, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v8n3a2019-48008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48008>. Acesso em: 14 set. 2025.

SANTOS, João Manoel Nascimento dos. **Ser PIBID em geografia da UFBA: da política pública às experiências formativas**. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **Toward an Other Globalization: From the Single Thought to Universal Conscience**. São Paulo: Springer, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 13 set. 2025

SENE, Michael Wellington. **A formação inicial de professores de Geografia e o PIBID: estudo de caso do programa nas universidades públicas do Paraná**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

SILVA, Fernanda Ramos da. **O Ensino de geografia nos trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

SIMAS, Débora Cristina Vieira de. **A formação de professores de Geografia e as potencialidades do PIBID: contribuições do subprojeto de Geografia da UERJ-FFP**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo – RJ, 2018.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva. **As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da Licenciatura em Ciências Naturais**. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 20, e9526, p. 1-22, 2018.

SILVA, Helenize Calderipe Veleda da; ROCHA, Cátia Rosane da Silva; SANTOS, Danúbia Dummer dos; PRANKE, Amanda. A importância do PIBID na formação inicial de professores de Matemática. *In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, edição virtual, 2021, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas – UFPel, 2021. Eixo 02 – Formação de Professores que Ensinam

Matemática. Modalidade: Comunicação Científica. Categoria: Aluno de graduação.[P. 01- 09].

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando *a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras*. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A Construção de uma Base Comum Nacional para a Formação de Profissionais da Educação no Brasil. **Contra Pontos**, Itajaí, Ano 1, n. 1, p. 91–103, jan./jun. 2001. disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/69>. acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, Jorsinai de Argôlo. ***A atuação do pedagogo nos processos educativos: reflexões e experiências a partir dos estágios supervisionados***. Salvador – BA: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – Campus I, Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2023.

SOUSA, Vitória Letícia de Jesus. ***PIBID, PRP e formação de professores de Geografia: narrativas, saberes e experiências***. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Territoriais) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, Departamento de Ciências Exatas e da Terra I (DCET), Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), Salvador – BA, 2024.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2): 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. S. ***The wisdom of practice***: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. Excellence: an immodest proposal. Stanford, CA: Carnegie **Foundation for the Advancement of Teaching**, 2005. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVA, Carlos Augusto Barros da. ***A criatividade na formação de professores: o caso do PIBID Geografia na região do Cariri cearense***. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Fernanda Ramos da. ***O Ensino de geografia nos trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)***. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

SILVA, Margarida Montejano; DE SORDI, Mara Regina Lemes. A organização do Trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. GT: Formação de Professores, n. 08. [Páginas 01-19].

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M. J. *et al.* **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, Vitória Letícia de Jesus. **PIBID, PRP e formação de professores de Geografia: narrativas, saberes e experiências**. Orientadora: Simone Ribeiro Santos. 2024. 202f. Dissertação (Mestrado em Estudos Territoriais) Departamento de Ciências Exatas e da Terra I (DCET). Universidade do Estado da Bahia , Campus I, Salvador, 2024.

SOUZA, Jorsinai de Argolo. **Concepções de práxis nos programas PIBID e PRP: um estudo crítico**. 2023. 331 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 325p., 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, 13: 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Jessica Silvia dos Santos. **A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar**. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, jan./abr. 2014

WOITOWICZ, E.; SCHLOSSER, M. T. S. A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PIBID-UNIOESTE. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 61–73, 2017. DOI: 10.5902/2236499424688. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/24688>. Acesso em: 10 jul. 2025.

WOITOWICZ, Eliete. **A formação inicial de professores de geografia no PIBID/UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016.

146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

WOITOWICZ, Eliete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. A formação inicial de professores de Geografia na perspectiva dos egressos do PIBID-UNIOESTE. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 159-176, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ZACHARIAS, Andréa A.; VENTORINI, Sílvia E.; PASCHOAL, Letícia G.; CABRAL Márcia P.; Cartografia Temática. In: FREITAS, Maria Isabel C. de. **Cartografia E Meio Ambiente**. Série cadernos Cecemca; V.13. Rio Claro: IGCE/UNESP; BAURU: FC/UNESP: CECEMCA,2005,p.63-97.