



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Campus Riacho Fundo
Licenciatura em Geografia

JOSÉ CARLOS SARAIVA DA SILVA

PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Um Olhar Sobre a Prática Educativa na Geografia

Brasília
2026

JOSÉ CARLOS SARAIVA DA SILVA

PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Um Olhar Sobre a Prática Educativa na Geografia

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Geografia do Instituto Federal de Brasília,
Campus Riacho Fundo como parte da
exigência para obtenção do título de
licenciado.

Orientadora: Profa. Ma. Silvia Marcela de
Oliveira Magalhães

Brasília
2026

Silva, José Carlos Saraiva da.

PIBID e a formação de professores: um olhar sobre a prática educativa na Geografia / José Carlos Saraiva da Silva ; orientação Silvia Marcela de Oliveira Magalhães. — Riacho Fundo, DF: 2026.

40 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2026.

Orientador(a): Silvia Marcela de Oliveira Magalhães.

1. PIBID. 2. Formação docente. 3. Geografia escola. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Identidade docente. I. Magalhães, Silvia Marcela de Oliveira , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

JOSÉ CARLOS SARAIVA DA SILVA

PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Um Olhar Sobre a Prática Educativa na Geografia

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Geografia do Instituto Federal de Brasília,
Campus Riacho Fundo como parte da
exigência para obtenção do título de
licenciado.

Aprovado em [dia] de [mês] de [ano]

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Silvia Marcela de Oliveira Magalhães
Docente do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês / Instituto Federal de Brasília
Presidenta / Orientadora

Profa. Dra. Edilene Américo Silva
Docente do Curso de Licenciatura em Geografia / Instituto Federal de Brasília
Membro interno

Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo
Docente do Curso de Licenciatura em Geografia / Instituto Federal de Brasília
Membro interno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e pela força necessária para superar os desafios ao longo desta graduação.

À minha família, que sempre foi a minha base, mas dedico um agradecimento especial à minha mãe. Ela foi a única que verdadeiramente me apoiou em todos os meus estudos e, em especial, durante toda a minha graduação. Sem o seu incentivo e compreensão diante das minhas ausências, eu não teria chegado até aqui.

À minha orientadora, Profa. Ma. Silvia Marcela de Oliveira Magalhães, pelas orientações precisas, pela paciência e por acreditar na relevância deste tema, sendo peça fundamental para a concretização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Brasília (IFB) – Campus Riacho Fundo I, e ao corpo docente do curso de Licenciatura em Geografia, que compartilharam seus conhecimentos e fundamentaram a minha formação crítica, reflexiva e cidadã.

Aos colegas e amigos que caminharam comigo nesta trajetória, pela parceria e pelas trocas de experiências que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Em especial, agradeço ao colega Alex Rosa Campani, meu parceiro no PIBID, cuja dedicação, apoio e companheirismo foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e para a construção da minha identidade docente.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela oportunidade de vivenciar a prática educativa desde o início da licenciatura e pelo papel essencial na construção da minha identidade docente.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste sonho. Cada gesto de apoio e incentivo foi valioso para que eu concluísse esta etapa.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

— Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia** (1996).

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Geografia, destacando a articulação entre teoria e prática no contexto da escola pública. O objetivo geral consistiu em compreender como a inserção precoce no cotidiano escolar favorece a construção da identidade docente, enquanto os objetivos específicos buscaram identificar os elementos formativos do PIBID, avaliar o impacto das experiências pedagógicas e discutir a relevância da prática educativa como componente central da formação inicial. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional GISNO, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e fundamentou-se em referenciais teóricos como Paulo Freire e Milton Santos, que defendem uma educação crítica e emancipadora, capaz de transformar o espaço vivido em dimensão essencial da formação cidadã. A metodologia adotada envolveu observações, regências e reflexões sistematizadas, permitindo analisar de forma qualitativa os desafios e potencialidades da prática docente. Além disso, trata-se de uma pesquisa autoetnográfica, que utilizou relatos pessoais e história de vida como parte da construção da análise. Os resultados evidenciaram que a Geografia escolar, quando pautada em princípios freireanos, deixa de ser uma disciplina descritiva para se tornar instrumento de leitura crítica da realidade, aproximando os conteúdos das experiências de vida dos estudantes. As vivências práticas revelaram obstáculos como a escassez de recursos e a evasão escolar, exigindo uma postura de professor-pesquisador e confirmando que a docência é uma prática coletiva e em constante construção. Conclui-se que o PIBID cumpre papel fundamental como laboratório de práxis, permitindo que erros e acertos se convertam em conhecimento profissional sólido. O estudo reafirma a importância de políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente e à formação de professores críticos e reflexivos, capazes de integrar o saber acadêmico e o saber escolar em favor de uma educação mais humana e transformadora.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; Geografia escolar; Educação de Jovens e Adultos; identidade docente.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID) to the initial training of Geography teachers, highlighting the articulation between theory and practice in the context of public schools. The general objective was to understand how early insertion into the school environment favors the construction of teacher identity, while the specific objectives sought to identify the formative elements of PIBID, evaluate the impact of pedagogical experiences, and discuss the relevance of educational practice as a core component of initial training. The research was carried out at the GISNO Educational Center, especially in the Youth and Adult Education (EJA) modality, and was based on theoretical references such as Paulo Freire and Milton Santos, who advocate for a critical and emancipatory education capable of transforming the lived environment into an essential dimension of citizenship formation. The methodology involved observations, classroom teaching sessions, and systematized reflections, combined with an autoethnographic approach that incorporated personal narratives and life history into the analysis. This qualitative perspective allowed for a deeper understanding of the challenges and potentialities of teaching practice. The results showed that school Geography, when guided by Freirean principles, ceases to be a descriptive discipline and becomes an instrument for a critical reading of reality, bringing content closer to students' life experiences. Practical experiences revealed obstacles such as lack of resources and student dropout, requiring a teacher-researcher posture and confirming that teaching is a collective and constantly evolving practice. It is concluded that PIBID plays a fundamental role as a laboratory of pedagogical praxis, allowing mistakes and successes to be transformed into solid professional knowledge. The study reaffirms the importance of public policies aimed at valuing the teaching career and training critical and reflective teachers, capable of integrating academic knowledge and school practice in favor of a more human and transformative education.

Keywords: PIBID; teacher training; school Geography; Youth and Adult Education; teacher identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	11
2.1 OBJETIVO GERAL	11
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	12
3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	15
3.3 PIBID: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
3.4 PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	19
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
4.1 RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS	22
5 ANÁLISE DE DADOS	24
5.1 CONTEXTO ESCOLAR	24
5.2 SUJEITOS E ROTINA DA PESQUISA	25
5.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: DA ESCOLA RURAL À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA	26
5.4 O RETORNO À ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO	29
5.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO ESCOLAR: VIVÊNCIAS DO PIBID NO CED GISNO	31
5.6 A GEOGRAFIA NA TEORIA E NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, instituída pelo Decreto nº 7.219/2010. Executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa tem como 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. Além disso, busca proporcionar aos licenciandos a inserção no cotidiano das escolas públicas, promovendo a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade profissional docente de forma contextualizada (Brasil, 2010).

Segundo Gatti e Barreto (2009), o PIBID tem se consolidado como uma política pública relevante na formação inicial de professores, ao proporcionar experiências práticas que favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas e a identidade profissional docente. A aproximação dos licenciandos com o cotidiano escolar contribui para que compreendam os desafios da profissão e desenvolvam uma postura reflexiva diante das práticas educativas. Para as autoras, essa vivência fortalece o compromisso dos futuros professores com a educação pública e promove a articulação entre teoria e prática, aspectos fundamentais para uma formação de qualidade.

A presente pesquisa terá como foco a formação de professores de Geografia, que exige uma abordagem crítica e contextualizada, capaz de articular conteúdos específicos da área com práticas pedagógicas voltadas à compreensão do espaço vivido. O PIBID tem se mostrado fundamental nesse processo, ao permitir que os licenciandos desenvolvam atividades didáticas que dialogam com a realidade dos alunos e com os desafios da educação básica. De acordo com Simas (2018), o subprojeto de Geografia contribui para a construção dos saberes docentes, valorizando a práxis e promovendo uma formação que integra teoria, prática e reflexão sobre o território e a sociedade.

A relevância do PIBID como política pública educacional justifica sua escolha como objeto de estudo, especialmente por seu impacto na formação inicial de professores. Fernandes e Lima (2024) apontam que o programa promove uma articulação efetiva entre universidade e escola, contribuindo para o desenvolvimento

de competências pedagógicas, a construção da identidade profissional docente e a valorização da carreira do magistério. Em um cenário marcado por desafios históricos na formação de professores, o PIBID representa uma alternativa eficaz para superar a fragmentação entre teoria e prática.

Minha participação no PIBID foi uma experiência formativa marcante, pois me permitiu vivenciar o cotidiano escolar desde os primeiros períodos da licenciatura. Essa inserção antecipada possibilitou reflexões sobre os desafios da prática docente, o papel social do professor e a importância de construir estratégias pedagógicas significativas. De acordo com Nascimento e Barolli (2018), o desenvolvimento profissional docente ocorre na confluência entre as condições contextuais e as disposições individuais dos sujeitos, sendo potencializado por experiências que promovem a reflexão, a atualização teórica e o engajamento com a realidade escolar. Nesse sentido, o PIBID tem contribuído diretamente para minha formação, ampliando minha compreensão sobre a docência e fortalecendo meu compromisso com uma educação pública e gratuita de qualidade.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial dos futuros professores de geografia do IFB, com foco na articulação entre teoria e prática e nas experiências vivenciadas em escolas públicas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os elementos do PIBID que favorecem a construção da identidade docente;
- Descrever o impacto da prática escolar no desenvolvimento de competências pedagógicas; e
- Discutir a relevância da prática educativa como componente central na formação inicial.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores no Brasil passou por profundas transformações ao longo da história, refletindo os contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. Inicialmente, a preparação docente era realizada pelas Escolas Normais, criadas no século XIX, com o objetivo de formar professores para o ensino primário. Essas instituições tinham um caráter técnico e prático, voltado para a reprodução de conteúdos e manutenção da ordem vigente (Santos; Leal, 2022).

Com o avanço das políticas educacionais no século XX, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a formação docente passou a ser compreendida como um processo de nível superior, com base científica, pedagógica e crítica. A LDB estabeleceu que os professores da educação básica devem ter formação em curso superior, preferencialmente em licenciatura, na área de conhecimento em que atuam (Santos; Leal, 2022).

A incorporação dos cursos de licenciatura às universidades representou um marco na valorização da profissão docente. No entanto, essa mudança não foi suficiente para resolver os desafios estruturais da formação de professores no país. Persistem problemas como a baixa atratividade da carreira e a evasão nos cursos de licenciatura, que comprometem a continuidade da formação inicial. Fior e Almeida (2023) evidenciam que esse fenômeno está relacionado a fatores pessoais e acadêmicos, como dificuldades financeiras, falta de reconhecimento social da profissão e currículos pouco articulados com a realidade escolar, o que reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a docência e tornem a carreira mais atrativa.

A formação docente no Brasil ainda enfrenta uma fragmentação entre teoria e prática, além de uma desarticulação entre as políticas de formação inicial e continuada. A ausência de uma política nacional integrada e a precarização das condições de trabalho também contribuem para a desvalorização da profissão (Santos; Leal, 2022).

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, trouxe novas exigências para a formação de professores, ao definir competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Isso

implicou na necessidade de reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, para que os futuros docentes estejam preparados para atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora (Santos; Leal, 2022).

A BNCC, aliada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reforça a importância de uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, tecnológicas e interculturais. No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda encontra resistência e dificuldades práticas nas instituições formadoras (Santos; Leal, 2022).

A formação inicial de professores no Brasil, especialmente por meio das licenciaturas presenciais, apresenta sérias limitações que comprometem a qualidade do ensino básico. Autores apontam que os cursos de licenciaturas foram historicamente estruturados com forte ênfase nos conteúdos específicos das disciplinas, relegando a segundo plano os componentes pedagógicos e as práticas educativas. Essa configuração curricular fragmentada dificulta a construção de uma identidade profissional docente sólida e impede que os futuros professores desenvolvam competências essenciais para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula, como a diversidade dos alunos e a complexidade das relações escolares. (Gatti; Barreto, 2009).

Além disso, Gatti e Barreto (2009) destacam que há uma grande heterogeneidade entre os cursos de licenciatura oferecidos no país, tanto em termos de carga horária quanto de qualidade dos conteúdos ministrados. Observam que muitos cursos não garantem uma formação prática consistente, e os estágios supervisionados são frequentemente tratados como atividades burocráticas, sem articulação com a realidade escolar. Essa lacuna entre teoria e prática compromete a preparação dos docentes para atuar de forma crítica e reflexiva, especialmente nas escolas públicas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social.

Por fim, o estudo de Gatti e Barreto (2009) ressalta que a formação inicial precisa ser repensada a partir de uma perspectiva integrada, que valorize tanto os saberes específicos quanto os pedagógicos. Elas defendem que os cursos de licenciaturas devem promover experiências formativas que articulem conhecimento acadêmico, prática docente e reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade. Sem essa reformulação, a formação continuará reproduzindo modelos

ultrapassados, incapazes de responder às exigências contemporâneas da educação básica. A valorização da formação inicial é, portanto, um passo fundamental para garantir uma educação de qualidade e equitativa no Brasil.

Sendo mais uma vez necessário olhar para a desvalorização da carreira docente, pois segundo Miguel Arroyo (2017) os professores brasileiros, especialmente os que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfrentam um processo contínuo de desumanização e invisibilidade. O autor afirma que esses educadores são frequentemente vistos como profissionais secundários, atuando em espaços precários e com pouco reconhecimento institucional. O autor aponta que, assim como os alunos da EJA, os professores também lutam por identidade e respeito, sendo obrigados a se reinventar diariamente diante das adversidades que enfrentam nas escolas públicas (Arroyo, 2017).

O autor ainda enfatiza que há uma ausência de políticas públicas que valorizem a ética profissional dos docentes e reconheçam suas trajetórias. Para Arroyo (2017), os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também constroem pontes entre os saberes e as realidades sociais dos educandos. Ele defende que o currículo escolar deve ser pautado por valores que reflitam a identidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fortalecendo tanto os alunos quanto os professores na resistência contra as injustiças sociais.

Nesse sentido, o autor propõe uma pedagogia que reconheça os professores como sujeitos éticos e políticos, capazes de promover uma educação emancipadora. Ele argumenta que a formação docente deve ir além da técnica, incorporando dimensões humanas e sociais que permitam aos educadores compreenderem e enfrentarem os desafios da desigualdade. Assim os professores tornam-se agentes fundamentais na luta por uma vida justa e digna para todos os envolvidos no processo educativo (Arroyo, 2017).

O presente trabalho terá como sujeitos os professores em formação da área de Geografia, e cabe ressaltar as necessidades agregadas a esta disciplina, pois ela também exige uma articulação entre teoria, prática e pesquisa como dimensões indissociáveis da atuação docente. A separação entre esses elementos não responde às exigências contemporâneas da formação profissional, pois compromete a construção de saberes significativos. A prática de ensino, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de produção de conhecimento, e não como mera

aplicação técnica. O professor, como mediador do saber, precisa assumir uma postura crítica e investigativa, capaz de interpretar sua realidade pedagógica e transformá-la com base em fundamentos teóricos sólidos (Cavalcanti, 2006; Souza; Zanatta, 2006).

3.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pela portaria normativa nº 38 pelo Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo o Artigo 1º da portaria o programa foi criado: “[...] com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior [...]” tendo dentre outros objetivos a valorização do magistério, incentivando os estudantes a ingressarem na carreira docente (Brasil, 2007).

De acordo com o Art. 2º da Portaria nº 90, o PIBID tem como finalidade além de fomentar a iniciação à docência, contribuir para o fortalecimento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Conforme o Art. 3º, os projetos são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com Secretarias de Educação, e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores da educação básica e orientação de docentes das IES (Brasil, 2024).

As definições do programa são descritas no Art. 4º da Portaria nº 90 que apresenta as principais definições do programa: Iniciação à Docência é a inserção orientada e supervisionada dos licenciandos em escolas públicas; Projeto Institucional é a proposta submetida pela IES à CAPES conforme edital; Escola Parceira é a instituição pública onde ocorrem as atividades do PIBID; Bolsista de Iniciação à Docência é o estudante de licenciatura participante do projeto; Coordenador Institucional é o docente da IES responsável pela gestão do projeto; Coordenador de Área de Gestão é o professor que auxilia na administração do projeto; Coordenador de Área é o docente responsável pela área acadêmica; e o Supervisor é o professor da escola parceira que acompanha os bolsistas (Brasil, 2024).

Segundo o Art. 5º da mesma Portaria, o PIBID é guiado por princípios que asseguram sua relevância social e pedagógica. Entre eles estão: a prática contextualizada com a realidade social e educacional; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a integração entre teoria e prática; o pluralismo pedagógico; a pesquisa e a extensão como práticas formativas; a valorização do magistério e da gestão democrática; o respeito à diversidade, à inclusão e aos direitos humanos; e o combate às desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero (Brasil, 2024).

Os objetivos do programa estão descritos no Art. 6º da Portaria. O PIBID busca incentivar a formação de docentes em nível superior, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, inserir os licenciandos no cotidiano escolar com experiências inovadoras, tornar as escolas públicas protagonistas na formação docente e articular teoria e prática na formação de professores (Brasil, 2024).

O programa tem sido avaliado ao longo dos anos por diversos autores que ressaltam a importância dessa proposta estratégica para a formação inicial de professores, atuando diretamente na construção da identidade docente e no fortalecimento da prática pedagógica dos licenciandos. Para Freitas, Costa e Ramos (2023) a inserção antecipada no ambiente escolar oportuniza aos participantes o desenvolvimento de habilidades didáticas, o planejamento de materiais pedagógicos e a vivência de experiências que articulam teoria e prática de forma significativa. Além disso, promove o diálogo entre universidade e escola, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação acadêmica e estimulando o interesse pela carreira docente. Para eles essa abordagem oferece suporte pedagógico consistente e atua como uma ponte entre a formação teórica e os desafios concretos da sala de aula.

O programa ainda contribui para reduzir o impacto da transição entre a formação universitária e o início da carreira. Ao vivenciarem o ambiente escolar com o apoio de supervisores experientes, os participantes desenvolvem habilidades que vão além dos estágios curriculares tradicionais, como planejamento de aulas, prática interdisciplinar e reflexão pedagógica. Tais experiências ampliam o repertório dos futuros professores e promovem uma postura colaborativa reflexiva e crítica, estimulando práticas integradas com outros docentes e promovendo um olhar mais atento às necessidades dos alunos.

A pesquisa conduzida por Bittencourt e Medeiros (2018) evidencia que os egressos do PIBID demonstram maior familiaridade com o ambiente escolar, enfrentando com mais tranquilidade os desafios do início da carreira, como a seleção de conteúdos e a gestão da sala de aula. A possibilidade de trabalhar coletivamente, debater estratégias pedagógicas e vivenciar a realidade do ensino público proporciona aos bolsistas um suporte formativo robusto, que se estende para além da graduação (Bittencourt; Medeiros, 2018).

Essa formação não se dá de forma linear ou acumulativa, mas por meio de processos dialógicos e colaborativos, nos quais os futuros professores são desafiados a interpretar, intervir e ressignificar suas práticas à luz das complexidades da sala de aula e das demandas da educação pública. Assim, o PIBID se configura como um espaço fértil de formação na e para a pesquisa, capaz de integrar ensino, extensão e investigação, e de fomentar uma postura crítica e transdisciplinar diante dos dilemas e possibilidades da profissão docente.

O programa pode ser compreendido como uma política formativa que promove uma experiência de aprendizagem da docência profundamente articulada com os saberes da profissão, a investigação e a construção da identidade docente. Entrelaça também os contextos socioculturais dos licenciandos, favorecendo a mobilização de múltiplos saberes, desde os epistemológicos e pedagógicos até os afetivos e políticos, necessários ao exercício da docência na contemporaneidade. (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

3.3 PIBID: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A presença do licenciando no espaço escolar é um componente essencial na formação de professores, pois permite que o futuro docente compreenda a escola como um ambiente vivo, complexo e socialmente situado. Ao frequentar esse espaço, o estudante entra em contato com as múltiplas dimensões da prática educativa, como a gestão escolar, os processos de ensino e aprendizagem, e as relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar. Essa vivência contribui para que o licenciando desenvolva uma percepção mais crítica e contextualizada da profissão, conforme destacam Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), ao defenderem a importância da aproximação entre universidade e escola para a construção de saberes docentes.

O chamado “chão da escola” representa o lugar onde o conhecimento teórico se encontra com a realidade prática, permitindo que o licenciando vivencie os desafios concretos da docência. Ao atuar diretamente na sala de aula, o estudante de licenciatura passa a compreender as exigências da profissão, como o planejamento pedagógico, o manejo de turma e a adaptação às diferentes necessidades dos alunos. Segundo Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), essa experiência é fundamental para a constituição da identidade profissional, pois possibilita ao licenciando refletir sobre sua atuação e desenvolver competências que não seriam plenamente alcançadas apenas em ambientes acadêmicos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) exerce papel estratégico na formação inicial de professores ao promover a inserção dos licenciandos nas escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação. Essa aproximação precoce com o ambiente escolar permite que os estudantes vivenciem situações reais de ensino, desenvolvam práticas pedagógicas e reflitam sobre os desafios da profissão docente. Segundo Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), essa vivência não apenas fortalece a articulação entre teoria e prática, mas também contribui para a construção de uma identidade profissional mais crítica e engajada. Os autores destacam que o PIBID possibilita ao licenciando compreender a complexidade do cotidiano escolar, desenvolver autonomia intelectual e assumir uma postura investigativa diante dos dilemas educacionais, o que potencializa sua formação para além dos limites da sala de aula universitária.

A imersão do licenciando na escola, proporcionada pelo PIBID, é uma experiência transformadora que vai além da simples observação. Ao participar ativamente do cotidiano escolar, o estudante assume responsabilidades, enfrenta dilemas pedagógicos e aprende a lidar com as complexidades da sala de aula. Essa vivência estimula a construção de uma prática reflexiva e investigativa, preparando o licenciando para atuar com autonomia e consciência social. Conforme discutido por Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), é nesse processo de imersão que o futuro professor começa a compreender seu papel na formação de sujeitos e na promoção de uma educação de qualidade.

A formação inicial de professores, especialmente no contexto da Geografia, exige uma abordagem que reconheça o espaço escolar como território de experiências formativas, onde se entrelaçam saberes acadêmicos, práticas

pedagógicas e dimensões socioterritoriais. (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018). Os autores destacam que a inserção do licenciando nesse ambiente permite a construção de uma identidade profissional crítica, ao passo que o contato direto com os desafios da docência estimula a reflexão sobre os sentidos da prática educativa. Em diálogo com essa perspectiva, Silva e Pinto (2020) aprofundam a análise ao evidenciar que a vivência proporcionada pelo PIBID não apenas aproxima o licenciando da realidade escolar, mas também o convoca a problematizar o território como espaço de formação e transformação.

Os mesmos autores, ao mobilizar os referenciais de Paulo Freire e Milton Santos, revelam que a educação, para ser emancipadora, deve ser situada, dialógica e comprometida com a leitura crítica do espaço vivido. Nesse processo, o licenciando deixa de ser mero observador para tornar-se sujeito ativo da práxis pedagógica, capaz de articular teoria e prática, interpretar as contradições do cotidiano escolar e construir estratégias educativas que dialoguem com a realidade dos alunos. Assim, a formação docente se consolida como um movimento de consciência e ação, em que o território escolar é ressignificado como espaço de luta, de saberes e de possibilidades transformadoras. (Silva e Pinto, 2020).

A prática docente representa um dos pilares fundamentais na formação de professores, especialmente quando associada a programas institucionais como o PIBID. Nesse sentido, Silva e Pinto (2020) ressaltam que a experiência no âmbito do programa favorece a integração entre teoria e prática, permitindo que a práxis pedagógica se consolide como espaço de construção de saberes. Dessa forma, compreende-se que a prática educativa vivenciada no PIBID não apenas contribui para a formação docente em geral, mas assume papel central na constituição de saberes específicos da área de Geografia, como será aprofundado no capítulo seguinte.

3.4 PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A formação do professor de Geografia exige uma abordagem crítica, reflexiva e situada, capaz de articular os saberes acadêmicos com as práticas pedagógicas vivenciadas na escola pública. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado papel fundamental ao proporcionar

aos licenciandos experiências concretas de ensino, planejamento e mediação didática.

A inserção antecipada no ambiente escolar permite que os futuros professores compreendam os desafios da docência, desenvolvam autonomia intelectual e construam uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Conforme destaca Cavalcante (2008), é a partir dessa vivência que se torna possível refletir sobre o papel da Geografia como ciência formativa e emancipadora, capaz de promover uma leitura crítica do mundo e do território vivido.

Segundo Cavalcante (2008), o ensino de Geografia deve ser pautado por uma abordagem que articule os conceitos espaciais com as vivências dos alunos, promovendo uma leitura do território que considere suas dimensões políticas, culturais e ambientais. Para a autora, o professor de Geografia precisa ser capaz de transformar o espaço escolar em território de formação cidadã, onde os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e consciência crítica sobre o lugar que ocupam na sociedade.

A cartografia, por exemplo, nesse contexto, deixa de ser apenas uma técnica de representação espacial e passa a ser uma ferramenta de leitura social. Ao compreender escalas, limites, fluxos e territorialidades, o estudante desenvolve uma consciência espacial que o ajuda a situar-se no mundo e a compreender sua inserção em múltiplas dimensões: local, regional, nacional e global.

Sob essa ótica, os conceitos estruturantes da Geografia, lugar, território, paisagem e região, devem ser trabalhados de forma articulada, contextualizada e crítica, favorecendo a autonomia intelectual dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento geográfico. A prática docente, entendida como pesquisa em ação, permite ao professor construir estratégias metodológicas que dialoguem com a realidade dos alunos, superando modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos. Tal abordagem valoriza o conhecimento escolar como construção coletiva e situada, promovendo aprendizagens significativas e socialmente relevantes Cavalcanti, 2006; Souza; Zanatta, 2006).

No caso específico da Geografia, os autores destacam que a docência nessa área deve ser compreendida como um campo crítico, em que “a geografia passa a ser uma parte do currículo formativo que se propõe a derrubar os muros do externo e do interno, desconfigurando a convencionalidade do que é dentro ou fora, útil à

vida ou inútil, recusando-se a ser o conteúdo para passar de ano” (Silva e Pinto, 2020, p. 122). Assim, a prática contribui para que os licenciandos em Geografia compreendam sua futura atuação como instrumento de leitura e transformação da realidade.

O diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos, conforme analisado pelos autores, evidenciam que a prática formativa deve estar ancorada na reflexão sobre o território e sobre as condições concretas em que se desenvolve a educação. Para os professores de Geografia em formação, isso significa reconhecer que o espaço escolar é atravessado por múltiplas dimensões, sociais, culturais, históricas e ambientais, que precisam ser problematizadas. Nesse sentido, Silva e Pinto (2020, p. 118), apoiados em Freire, afirmam que:

[...] a educação libertadora, problematizadora [...] é um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 2011, p. 94-95, apud Silva e Pinto, 2020, p. 118).

Minha trajetória como pibidiano reforça essa perspectiva, pois a vivência no ambiente escolar me permitiu aplicar conceitos geográficos como território, lugar e paisagem em atividades didáticas contextualizadas. Essa prática contribuiu para a construção de uma identidade docente crítica, alinhada aos princípios de uma educação emancipadora. A atuação com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidenciou, ainda, o potencial da Geografia como ferramenta de valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. Inspirado nas reflexões de Arroyo (2017), compreendi que o ensino pode contribuir para o reconhecimento das trajetórias dos educandos, respeitando suas vivências e fortalecendo sua identidade territorial.

Outro aspecto relevante apontado por Silva e Pinto (2020) é que a prática realizada no PIBID estimula a autonomia docente, já que os bolsistas são convidados a planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas em diálogo com professores supervisores. Para os futuros professores de Geografia, essa vivência se mostra particularmente importante, pois permite experimentar metodologias que

integram teoria geográfica e realidade concreta dos alunos, superando a visão fragmentada do ensino. Dessa forma, a prática no PIBID rompe a distância existente entre o espaço acadêmico e o cotidiano escolar, configurando-se como momento de aprendizagem concreta e de exercício crítico da docência.

Em suma, as discussões apresentadas convergem na defesa de uma formação docente comprometida com a cidadania e com a transformação social. Para isso, é essencial fortalecer os vínculos entre universidade e escola básica, promovendo projetos político-pedagógicos que articulem teoria e prática, ensino e pesquisa. Os cursos de licenciatura devem constituir espaços de reflexão crítica, capazes de enfrentar os desafios da docência em Geografia e de promover reformulações curriculares que considerem as especificidades da prática educativa. Essa construção coletiva da formação docente é fundamental para consolidar competências geográficas que contribuam para a leitura crítica do mundo e para a atuação cidadã dos estudantes (Cavalcanti, 2006; Souza; Zanatta, 2006).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e exploratório, tendo como foco a experiência do autor como bolsista do PIBID. Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- **Pesquisa Bibliográfica:** Levantamento e análise de referenciais teóricos sobre formação docente, prática educativa e o PIBID, com o objetivo de fundamentar as discussões e interpretações;
- **Análise Documental:** Exame de documentos produzidos durante a participação no PIBID, que são: Relatório PIBID (2024) e Relatório etnográfico (2025) visando reconstruir a trajetória formativa e identificar os aprendizados construídos; e
- **Autoetnografia:** Utilização da experiência pessoal do pesquisador como fonte de dados, a partir da História de Vida do autor da pesquisa, com o intuito de analisar de forma crítica e reflexiva o processo de formação docente vivenciado no PIBID, considerando os aspectos emocionais, sociais e políticos envolvidos.

4.1 RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS

A análise realizada nesta pesquisa não se limitou à leitura isolada dos documentos, mas buscou estabelecer uma relação entre o Relatório PIBID (2024), o Relatório etnográfico (2025) e a História de Vida do autor. Essa integração permitiu compreender de forma mais ampla o processo formativo vivenciado, articulando registros institucionais, narrativas pessoais e reflexões autobiográficas.

O Relatório PIBID forneceu dados objetivos sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados pelo subprojeto de Geografia, enquanto o Relatório etnográfico possibilitou uma leitura mais subjetiva e reflexiva, evidenciando percepções, sentimentos e aprendizagens construídas no cotidiano escolar. Já a História de Vida acrescentou uma dimensão autoetnográfica, permitindo analisar criticamente o percurso formativo do pesquisador, suas motivações, desafios e aprendizagens, ampliando a compreensão sobre a constituição da identidade docente.

A relação entre esses documentos foi realizada por meio da comparação e do diálogo entre registros oficiais, narrativas pessoais e reflexões autobiográficas, permitindo identificar convergências e tensões que marcaram a trajetória formativa. Dessa forma, os documentos se complementam: o primeiro oferece uma visão sistematizada e institucional, o segundo revela a dimensão vivencial e crítica do processo, e o terceiro evidencia a perspectiva subjetiva e reflexiva do pesquisador. Essa articulação fortalece a análise qualitativa, pois evidencia como dados objetivos e subjetivos se entrelaçam na construção da identidade docente e na compreensão da prática educativa no âmbito do PIBID.

5 ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa tem como campo de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no Centro Educacional GISNO, localizado no Plano Piloto de Brasília, no Setor de Grandes Áreas Norte (SGAN) 907. O objetivo foi articular os conhecimentos construídos pelo pesquisador ao longo de sua trajetória pessoal e escolar, ressignificados por meio de sua atuação como pibidiano entre os anos de 2023 e 2025, no processo de formação como futuro professor de Geografia.

Inicialmente, apresentarei a descrição e o detalhamento da realidade escolar observada. Em seguida, abordarei a rotina de minha atuação como professor assistente, destacando as principais atividades desenvolvidas. Por fim, farei a exposição das reflexões organizadas por categorias, construídas a partir das experiências mais significativas vividas e ressignificadas ao longo do processo de formação como futuro professor de Geografia, analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

5.1 CONTEXTO ESCOLAR

O CED Gisno é uma instituição de grande porte, com 6.791,67 m² de área construída, distribuída em oito blocos que abrigam 32 salas de aula, biblioteca, auditório, dois laboratórios, quadras esportivas e salas de recursos. A escola está situada em uma área verde ampla, coberta por fauna e flora nativas do cerrado, com espécies como sucupiras, pequis, barbatimão, bananeiras, além de animais como micos, cobras-coral, corujas-buraqueiras, tucanos, saruês e lagartos, o que contribui para um ambiente escolar singular e ecologicamente rico (GISNO, 2023).

A identidade institucional pode ser observada na **Figura 1**, que mostra a entrada principal da escola, com destaque para a biblioteca e o slogan “Desde 1971 formando líderes”, símbolo da trajetória histórica e da missão formativa do GISNO.

Figura 1 – Entrada principal do Centro Educacional GISNO.



Fonte: Internet, acesso em 30/06/2026)

Criado em 1971 como Ginásio do Setor Noroeste, o GISNO passou por diversas transformações até se consolidar como Centro Educacional, ofertando Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e classes especiais. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do CED GISNO, ao longo de sua trajetória, a escola destacou-se em olimpíadas, feiras científicas e parcerias com universidades, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), reafirmando sua função social e acadêmica (GISNO, 2023).

Figura 2. Área de localização do Centro Educacional Gisno



A comunidade escolar é marcada pela diversidade social, econômica e cultural. Em 2023, havia 894 estudantes matriculados, majoritariamente no Ensino Médio. A pluralidade étnico-racial e a variedade de faixas etárias evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. A maioria dos alunos reside fora do Plano Piloto e depende do transporte público, o que amplia os desafios de acesso e permanência (CED-GISNO, 2023).

O corpo docente é composto por professores efetivos e temporários, em sua maioria pós-graduados, predominando a faixa etária de 40 a 59 anos. Apesar da qualificação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta fragilidades como a ausência de monitores para classes especiais e agentes de segurança, o que compromete o funcionamento escolar. Ainda assim, a escola mantém instâncias de gestão democrática, como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, que fortalecem a participação coletiva (CED-GISNO, 2023).

No campo pedagógico, destaca-se a desmotivação discente e a percepção de pouca utilidade dos conteúdos escolares da disciplina de geografia. Segundo o PPP, “195 estudantes não consideram o que aprendem na escola como útil para a vida e 276 estudantes não se sentem motivados e com vontade de frequentar a escola” (CED-GISNO, 2023, p. 25). Além disso, foram registrados casos de bullying (24,8%), violência verbal (19,4%), física (6,7%), racismo (5,1%) e preconceito religioso (2,4%). Esses dados revelam a urgência de práticas que promovam escuta, respeito às experiências dos educandos e construção de vínculos significativos com o conhecimento. Apesar dos desafios, o CED GISNO reafirma-se como espaço de inclusão, formação crítica e transformação social (CED-GISNO, 2023).

5.2 SUJEITOS E ROTINA DA PESQUISA

Como autor principal desta pesquisa e licenciando em Geografia pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Riacho Fundo I, minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma vivência fundamental para a construção da minha identidade docente. Ao lado de dois outros colegas, atuei no Centro Educacional GISNO, especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a prática pedagógica se configura como um verdadeiro laboratório formativo.

A imersão nessa realidade escolar me permitiu compreender que o papel de professor assistente vai muito além da observação das aulas. Trata-se de uma posição de escuta, observação e intervenção, que desafia a ressignificação dos conceitos teóricos aprendidos na universidade. Ao colaborar diretamente com a professora regente, e junto aos meus colegas, pude não apenas aplicar atividades, mas também desenvolver propostas pedagógicas, participar do plano de ação da escola e aprimorar competências essenciais como empatia, flexibilidade didática e a capacidade de construir vínculos genuínos com os estudantes, elementos que considero fundamentais para uma educação crítica e humanizada.

Conforme registrado na **Figura 3**, os pibidianos atuaram de forma colaborativa junto à professora regente, desenvolvendo atividades pedagógicas e fortalecendo a prática docente no GISNO.

Figura 3 – Pibidianos em atuação no Centro Educacional GISNO.



Pibidianos em atuação no Centro Educacional GISNO, Brasília/DF, 2022.

Minha rotina no Centro Educacional GISNO, como bolsista do PIBID, foi marcada por quatro visitas mensais, sempre no turno noturno, das 19h às 22h. Em cada encontro, acompanhei as aulas da professora regente e assumi de forma ativa o papel de professor assistente. Cada visita representou uma oportunidade de

imersão planejada, na qual observei atentamente as dinâmicas da sala de aula e busquei contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

A atuação com os estudantes da EJA foi, pessoalmente, uma experiência muito impactante. Lidar com alunos que chegam exaustos após longas jornadas de trabalho, o que também foi minha realidade por muito tempo, me ensinou o valor de uma abordagem pedagógica sensível e contextualizada. O auxílio individual, a mediação de dúvidas e a colaboração em propostas didáticas são apenas parte do processo.

O que realmente solidificou minha atuação foi a possibilidade de desenvolver e aplicar atividades diretamente aos estudantes, o que me ofereceu um espaço concreto para refletir sobre os desafios da escola pública e propor soluções. Essa vivência fortaleceu meu papel não apenas como futuro professor, mas como agente de transformação no ambiente escolar.

Conforme registrado nas imagens a seguir, os estudantes da EJA participaram ativamente das atividades propostas, apresentando trabalhos e dialogando sobre temas relacionados à igualdade racial e ao espaço vivido.

Figura 4 – Estudantes da EJA apresentando trabalhos sobre igualdade racial.



Centro Educacional GISNO, Brasília/DF, 2023, Semana da Consciência Negra.

5.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: DA ESCOLA RURAL À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

A construção da identidade docente é um processo contínuo, atravessado por experiências pessoais e institucionais. Nos primeiros momentos no CED GISNO, conforme descrito no Relatório PIBID 2024, a timidez e a insegurança frente à sala de aula revelaram que ser professor não se reduz à simples transmissão de conteúdos, como afirma Freire (1974), ao destacar que a educação não deve ser bancária, mas sim um exercício de mediação de saberes, sustentado pelo diálogo com os estudantes.

Essa percepção inicial marcou o despertar de uma postura reflexiva, indicando que o caminho da docência exige tanto domínio teórico quanto abertura para o outro. Trata-se de um percurso profundamente humano, coletivo e histórico, que se constrói na prática cotidiana, na escuta das comunidades e na reflexão sobre os próprios caminhos.

É com essa consciência que sigo comprometido com uma educação pública, crítica e inclusiva, que reconhece as trajetórias dos sujeitos e valoriza suas potências. Nesse sentido, Arroyo (2017) afirma que os professores são sujeitos de história, marcados por experiências de vida que influenciam a prática educativa. Essa perspectiva ajuda a compreender como trajetórias pessoais, muitas vezes atravessadas por desafios, moldam o olhar, a escuta e a sensibilidade do educador. Essa abertura é moldada por vivências que antecedem a formação acadêmica.

Aos sete anos, tive meu primeiro contato com a escola rural, onde aprendi a ler e escrever com a professora Lena, figura afetiva e pedagógica marcante. Ao mesmo tempo, ajudava meus avós na roça, participando do plantio, colheita e produção de farinha. Essa vivência simultânea entre educação e trabalho rural consolidou minha percepção da escola como espaço de acolhimento, revelando desde cedo que o conhecimento pode ser um caminho de superação e dignidade.

Reaprender, nesse contexto, não foi apenas um ato técnico, mas um processo de reconstrução pessoal, marcado pela resiliência e pela compreensão da educação como direito e instrumento de mudança. Como defende Freire (1974; 1996), a educação deve partir da realidade dos educandos, reconhecendo suas histórias e dificuldades, e promover sua emancipação com sensibilidade e compromisso. É

dessa forma que tenho procurado desenvolver meu olhar enquanto professor em formação.

Com o avanço das atividades, especialmente a transição da observação para a regência supervisionada, registrada no Relatório Etnográfico 2025, foi possível reconhecer em si os primeiros sinais de identificação como professor. O momento em que a condução das aulas passou a ser assumida de forma mais autônoma representou uma virada significativa: de aprendiz tímido para sujeito ativo no processo educativo. Esse marco consolidou a compreensão de que a identidade docente se constrói no exercício da prática, na interação cotidiana com os estudantes e no enfrentamento dos desafios pedagógicos, como afirma Tardif (2011), ao destacar que os saberes profissionais do professor são construídos na experiência e no cotidiano escolar.

Esse enfrentamento não é recente em minha trajetória. Desde a infância, convivi com desafios significativos, como o trabalho infantil, fazia fretes com carrinho de mão, vendendo dindim/geladinho, tapioca e milho assado, além de assumir, de forma precoce, a responsabilidade de cuidar de irmãos pequenos enquanto minha mãe saía para trabalhar. Aos 13 anos, mudei-me para Natal (RN), onde continuei trabalhando, agora em feiras livres, e começava a jornada entre cinco e seis da manhã, o que tornava a rotina extremamente exaustiva. Tentei conciliar esse ritmo com os estudos noturnos, mas o cansaço físico e as exigências do trabalho me levaram a abandonar a escola aos 16 anos.

Essa realidade é compartilhada por milhões de jovens brasileiros. Segundo dados da PNAD Contínua, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 2,7 milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil, sendo que aproximadamente 2 milhões estão na faixa etária de 14 a 17 anos período em que deveriam estar concluindo a educação básica (IBGE, 2020). A sobreposição entre trabalho e estudo compromete o rendimento escolar e, muitas vezes, resulta na evasão, situação que vivi na minha própria vida.

Nesse contexto, Maria Rehder, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ressalta que o trabalho infantil está diretamente relacionado à evasão escolar, pois compromete o desempenho acadêmico e dificulta a permanência dos jovens na escola (Rehder, 2017). Essa reflexão reforça a necessidade de políticas

públicas que garantam a permanência dos jovens na escola, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, como afirmam Lima, Cruz e Oliveira (2023), “na maioria das vezes, não são levados em conta os impactos causados ao longo da vida dessas crianças, que foram expostas para esse tipo de atividade, inadequada à sua idade”, o que reforça os prejuízos educacionais e sociais provocados pelo trabalho infantil. Os autores destacam ainda que essa vivência precoce no mundo do trabalho pode gerar sentimentos de frustração, baixa autoestima e dificuldades de socialização, afetando não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento emocional e as perspectivas de futuro desses jovens (Lima, Cruz e Oliveira, 2023).

Após um longo período de afastamento do ambiente escolar, retornei aos estudos aos 37 anos, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola CEF 01 do Riacho Fundo I, localizada na região administrativa do Distrito Federal, em Brasília. Hoje, como pibidiano atuando em uma escola voltada para jovens e adultos, reconheço nos relatos de alguns estudantes histórias semelhantes à minha, pessoas que enfrentam jornadas duplas ou triplas, conciliando trabalho, cuidados familiares e estudo.

Em uma dessas situações, ouvi de uma aluna o desejo de desistir por não suportar o cansaço. Ao compartilhar com ela minha própria vivência, de ter interrompido os estudos, mas de ter retornado com determinação, pude oferecer apoio e encorajamento. Como defende Freire (1996), ensinar exige sensibilidade e compromisso com a realidade concreta dos educandos, reconhecendo suas histórias, dificuldades e potenciais como parte essencial do processo educativo.

Essas vivências me mostrou que formar-se professor é também formar-se humano, atento às histórias que atravessam a sala de aula. Esse movimento de transformação pessoal e acadêmica confirma que a identidade profissional docente é construída de maneira gradual e processual, a partir das experiências vividas em sala de aula, ampliadas pelo PIBID, e dos diálogos estabelecidos com a comunidade escolar.

5.4 O RETORNO À ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

Além do trabalho, as sequelas da hanseníase também me afastaram da escola por um tempo. A hanseníase comprometeu os movimentos da minha mão

dominante e afetaram minha coordenação motora, precisei reaprender a escrever utilizando um notebook como recurso de apoio. Essa ferramenta tornou-se essencial para minha re-inserção educacional e para a superação das barreiras físicas impostas pela doença e também emocionais. No início, adaptar-me à tecnologia como principal meio de escrita foi um desafio, exigindo paciência, persistência e abertura para uma nova forma de aprender.

O acolhimento da equipe pedagógica da escola, especialmente da coordenadora Marcela e dos professores do ensino fundamental, foi essencial nesse processo. Com sensibilidade e dedicação, eles me ajudaram a recuperar a confiança, adaptar-me ao uso das tecnologias e compreender que aquele espaço também era meu. Esse apoio foi decisivo para que eu me sentisse incluído, respeitado e capaz de seguir em frente com os estudos, mesmo diante das limitações impostas pela minha condição física. Segundo artigo da Revista Educação Pública (Perrota et., 2025), os dispositivos e softwares de tecnologia assistiva são projetados para atender a diversas deficiências visuais, auditivas, motoras e cognitivas, permitindo que os estudantes superem barreiras e participem de forma mais ativa no ambiente escolar.

A cada atividade, fui descobrindo estratégias para lidar com minhas limitações, o que me fez compreender a importância da inclusão e do respeito às necessidades específicas de cada estudante. Essa vivência me aproximou ainda mais da realidade de muitos alunos da EJA, que também enfrentam obstáculos diversos para permanecerem na escola. O enfrentamento de limitações físicas, o retorno aos estudos pela EJA aos 37 anos, o ingresso no IFB e, posteriormente, na Licenciatura em Geografia, revelam que a formação docente se constrói na persistência e na esperança, alimentada por saberes que se desenvolvem no cotidiano escolar. Como destaca Nóvoa (1992), a formação de professores não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve a construção de uma identidade que se desenvolve na prática, na reflexão e na interação com os outros.

Como afirma Mantoan (2017), “a escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas”, reforçando que a inclusão exige mais do que acesso exige valorização ativa das singularidades. Em diálogo com Freire (2013, p. 75), essa dimensão coletiva e dialógica da identidade reafirma que a formação de

professores é também formação humana: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” É nesse contexto que compreendo a importância de uma educação inclusiva, acolhedora e comprometida com as singularidades de cada sujeito.

Minha história de vida, marcada por deslocamentos, trabalho precoce, afastamento escolar e superações físicas, revela que a formação docente não se limita ao espaço universitário, ela é atravessada por experiências que moldam o olhar, a escuta e a sensibilidade do educador. Perrenoud (2002) afirma que os saberes docentes são construídos na ação, na resolução de problemas reais e na adaptação às situações concretas do cotidiano escolar. Cada etapa vencida, da escola rural à licenciatura em Geografia, representa não apenas um avanço acadêmico, mas uma afirmação de que a educação é um direito que transforma, emancipa e humaniza.

Essa dimensão afetiva e ética da prática docente está presente na proposta de Freire (1996), ao defender uma educação humanizadora e libertadora, e também na análise de Vasconcelos e Carmo (2023), que destacam o papel do PIBID na formação crítica e sensível dos licenciandos. Além disso, Mantoan (2003) reforça que a inclusão escolar exige práticas que reconheçam a diferença como valor, e não como obstáculo, promovendo ambientes de aprendizagem mais justos e acolhedores. Nesse contexto, o PIBID revelou-se um espaço potente de formação, onde a prática cotidiana se transforma em aprendizado vivo e transformador.

5.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO ESCOLAR: VIVÊNCIAS DO PIBID NO CED GISNO

A prática escolar no PIBID representou um momento decisivo para compreender a complexidade da escola pública como espaço de formação e atuação. O Relatório PIBID 2024 evidencia que estar dentro da escola campo significou vivenciar, de maneira concreta, os desafios estruturais, a diversidade sociocultural e as limitações do cotidiano escolar.

Esse contato imediato com a realidade possibilitou superar visões idealizadas e assumir uma compreensão mais crítica da docência, entendida como prática social situada em contextos específicos. Como destacam Vasconcelos e Carmo (2023), o PIBID fortalece a formação docente ao promover a inserção dos licenciandos no

cotidiano escolar desde o início do curso, permitindo uma vivência prática que transforma concepções e aproxima a universidade da realidade educacional.

Essa compreensão foi especialmente significativa para mim, cuja trajetória escolar foi marcada por interrupções e recomeços. Estar novamente em uma escola, agora como futuro professor, representou não apenas uma conquista acadêmica, mas também um reencontro com o direito à educação que me foi negado por décadas. Nesse sentido, conforme dispõe o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “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”.

Retornar à escola, portanto, foi mais do que uma escolha pessoal, foi o exercício de um direito fundamental, que reafirma a importância da inclusão educacional em todas as fases da vida. Como afirma Charlot (2000), a relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e é nesse encontro que se constrói o sentido da docência como ato de cuidado e transformação.

O amadurecimento profissional, evidenciado ao longo da participação no PIBID, representa um dos resultados mais significativos dessa experiência formativa. O Relatório PIBID 2024 mostra que o diálogo constante com a professora supervisora e com os colegas bolsistas possibilitou o fortalecimento de competências fundamentais, como planejamento, comunicação e gestão de sala.

Como destacam Freitas, Costa e Ramos (2023), o programa proporciona aos licenciandos uma vivência concreta da realidade escolar, permitindo que desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas e ampliem sua compreensão sobre os desafios da profissão docente. Essa inserção ativa no cotidiano da escola estimula a construção de uma postura crítica e criativa, essencial para lidar com a diversidade dos sujeitos e para enfrentar as limitações estruturais presentes no ambiente educacional.

Durante a vivência no GISNO, foi possível perceber que o cotidiano escolar é atravessado por muitos desafios que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A escassez de recursos pedagógicos, como materiais didáticos atualizados e acesso limitado à tecnologia, exigiu criatividade e adaptação

por parte dos professores e bolsistas. Além disso, questões como a indisciplina, a evasão escolar e as dificuldades de aprendizagem revelaram a necessidade de práticas mais inclusivas e acolhedoras, que considerem as múltiplas realidades dos estudantes.

A observação de aulas da EJA evidenciou que o uso de linguagem acessível e exemplos cotidianos são fundamentais para garantir a compreensão dos conteúdos, especialmente entre alunos que retornam à escola após longos períodos de afastamento. Em algumas situações, foi necessário reformular explicações e utilizar recursos visuais para facilitar o entendimento de termos técnicos e conceitos geográficos. Essa experiência dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática e nas interações com os sujeitos da escola.

A atuação dos pibidianos, nesse contexto, envolveu desde o planejamento de aulas até o apoio direto aos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Em aulas sobre letramento digital, por exemplo, foi possível observar como o uso da tecnologia pode ampliar o acesso ao conhecimento e despertar o interesse dos alunos. Essa dimensão prática da formação inicial contribuiu para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Diante desses desafios, a escuta ativa e o diálogo se mostraram ferramentas essenciais para a construção de vínculos e para a mediação de conflitos. Acompanhando a atuação dos professores e participando de momentos como rodas de conversa, oficinas temáticas e projetos como o “Dia da Consciência Negra” e a Semana da EJA, compreendi que a docência vai além do conteúdo: ela envolve acolher, compreender e dialogar com os estudantes em suas singularidades.

A produção de cartazes antirracistas revelou o potencial da expressão artística como forma de reflexão crítica e construção de identidade, enquanto as atividades da Semana da EJA permitiram valorizar as histórias de vida dos estudantes e fortalecer o sentimento de pertencimento à escola. Como destaca Milton Santos (1996), o espaço escolar é continuamente produzido pelas relações humanas, o que permite compreendê-lo como território vivo, onde se constroem identidades, vínculos e práticas sociais.

Essa articulação entre formação técnica, experiência universitária e prática docente fortaleceu minha identidade profissional e reafirmou o compromisso com

uma educação transformadora. Como defende Milton Santos (2000), ensinar a ler o mundo é possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica do espaço em que vivem, revelando as contradições e desigualdades que estruturam a sociedade. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) defendem a integração entre teoria, prática e reflexão crítica como fundamento essencial da formação inicial, o que temos realizado por meio do PIBID.

5.6 A GEOGRAFIA NA TEORIA E NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Um dos aspectos mais enriquecedores da participação no PIBID foi a possibilidade de articular teoria e prática em situações concretas. O Relatório PIBID 2024 registra experiências nas quais conceitos geográficos como território, lugar, paisagem e região foram aplicados em sala de aula com os estudantes da EJA, a partir de metodologias que integraram recursos tecnológicos. Essa vivência mostrou que a prática pedagógica pode se tornar mais significativa quando dialoga diretamente com os conteúdos estudados na universidade. Como destaca Cabral (2024), a Geografia escolar precisa ser construída a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, articulando saberes acadêmicos e cotidianos para promover uma formação crítica e significativa.

No Relatório Etnográfico 2025, destaca-se que a elaboração de sequências didáticas e a utilização do PPP do GISNO como referência pedagógica possibilitaram alinhar a prática docente às diretrizes institucionais e curriculares da SEEDF. Esse movimento revelou a importância de compreender os documentos normativos não como burocracia, mas como instrumentos orientadores da ação pedagógica. Assim, a teoria aprendida na licenciatura passou a ganhar sentido no momento em que foi incorporada e testada no chão da escola.

Um exemplo concreto foi o trabalho com o conceito de território, estudado nas disciplinas de Geografia e Didática, que foi abordado com os estudantes da EJA por meio de uma roda de conversa sobre os espaços que ocupam e os significados que atribuem a eles. A atividade promoveu uma discussão dialética entre teoria e vivência, valorizando os saberes dos alunos e conectando o conteúdo acadêmico à realidade local. Como afirma Milton Santos (1996), o espaço é uma construção social, resultado das ações humanas e das relações que se estabelecem nele.

Nesse sentido, a escola torna-se um território de significados, onde a prática pedagógica ganha potência ao dialogar com os sujeitos e suas experiências.

Essa articulação entre teoria e prática também se refletiu na minha trajetória pessoal. Na minha história de vida, o interesse pela Geografia foi precedido pela conclusão do ensino médio na EJA, entre 2012 e 2016, período em que, após mais de duas décadas afastado da escola, reencontrei o direito de estudar. Como continuidade desse processo, ingressei no curso técnico em Controle Ambiental, oferecido pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), no Campus Samambaia. Essa formação ampliou minha consciência crítica e consolidou o desejo de atuar como educador.

Ao me colocar em contato com temas como sustentabilidade, justiça ambiental e uso responsável dos recursos naturais, a Geografia se revelou como campo de atuação e reflexão, conectando minha vivência com o desejo de ensinar. No PIBID, o diálogo entre teoria e prática se aprofundou, permitindo reconhecer que ensinar Geografia é também interpretar criticamente o espaço e reconhecer as desigualdades territoriais.

O PIBID proporcionou experiências concretas em sala de aula que aproximaram os conteúdos acadêmicos da prática pedagógica cotidiana. Ao trabalhar com os estudantes da EJA, categorias como território, lugar, paisagem e região foram exploradas por meio de metodologias que integram tecnologia, observação do espaço local e análise crítica, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa abordagem contribuiu para desconstruir a visão reducionista da Geografia como mera memorização de capitais ou localização de países, revelando seu potencial como disciplina que estimula o pensamento crítico sobre o espaço vivido.

Um exemplo marcante foi a aula sobre coordenadas geográficas, na qual a professora utilizou slides, desenhos e recursos visuais para tornar o conteúdo mais acessível e interativo. Essa experiência mostrou que a Geografia escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas se fortalece quando o conhecimento científico é confrontado com a realidade social e espacial dos alunos, transformando a sala de aula em um laboratório de investigação e reflexão geográfica. Como destaca Callai (2013), o ensino de Geografia deve promover a formação crítica dos estudantes, articulando saberes acadêmicos e cotidianos. Essa vivência também

dialoga com Charlot (2000), ao reconhecer que a relação com o saber é construída no encontro entre o sujeito, o mundo e os outros.

A prática docente no âmbito do PIBID evidenciou a importância de conectar o ensino de Geografia às experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo a construção de um pensamento crítico e territorialmente consciente. As atividades desenvolvidas, como rodas de conversa sobre o espaço vivido, cartografias afetivas e análise de mapas locais, permitiram aos alunos compreender a relação entre sociedade e natureza e refletir sobre as desigualdades territoriais presentes em seu entorno. Ao tomar como ponto de partida a realidade dos sujeitos, a Geografia escolar assume uma função emancipadora, permitindo que os estudantes compreendam os processos que moldam o espaço onde vivem e reconheçam que o território é resultado de relações sociais, econômicas e políticas.

Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Cavalcanti (2011), que defende a compreensão do espaço por meio das múltiplas escalas e relações que o constituem. Além disso, o uso de tecnologia, como aulas de letramento digital e informática básica, ampliou as possibilidades de ensino, tornando o processo mais dinâmico e inclusivo. Essa interação entre teoria e prática não apenas consolidou o aprendizado dos conceitos geográficos, mas também fortaleceu a identidade profissional do bolsista, conforme apontam Freitas, Costa e Ramos (2023), ao destacar a importância de práticas pedagógicas contextualizadas na formação inicial. A atuação junto aos estudantes da EJA também dialoga com Arroyo (2012, 2017), que reconhece esses sujeitos como portadores de saberes construídos na vida, exigindo metodologias sensíveis e dialógicas.

Segundo Milton Santos (1996, 2000), compreender o espaço como produto das relações sociais é fundamental para uma abordagem crítica da Geografia. Essa perspectiva foi incorporada à prática docente observada no PIBID, especialmente ao promover reflexões sobre o espaço vivido e suas desigualdades. Ao entender que o espaço é resultado das ações humanas, os estudantes passam a perceber que a Geografia também os ajuda a compreender os conflitos, injustiças e disputas que ocorrem em seu território.

A proposta pedagógica também dialoga com a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2013), ao considerar a análise da realidade como ponto de partida para uma educação transformadora. Nesse cenário, a formação docente proporcionada

pelo PIBID, como apontam Vasconcelos e Carmo (2023), favoreceu o desenvolvimento de uma postura sensível, crítica e comprometida com os desafios enfrentados pela escola pública.

A inclusão de todos os estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade, também foi pauta constante. Como afirma Mantoan (2017), “sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação”, o que reforça a importância de uma escola aberta à mudança e ao acolhimento. Esses princípios orientaram as ações pedagógicas desenvolvidas no PIBID, reafirmando o papel da Geografia como instrumento de leitura crítica do mundo e de promoção da justiça social. Ao ir além dos mapas e capitais, a Geografia escolar se revela como ferramenta de compreensão das dinâmicas sociais, ambientais e territoriais que estruturam a vida cotidiana dos sujeitos.

Plano de Aula – Geografia na EJA

Tema: O conceito de território e o espaço vivido **Turma:** Estudantes da EJA – Ensino Médio **Duração:** 2 aulas de 50 minutos

Objetivos:

- **Compreender território** como construção social.
- **Valorizar saberes locais** e experiências de vida.
- **Articular teoria e prática** no ensino de Geografia.

Conteúdos:

- Categoria geográfica: território.
- Relação entre espaço vivido e espaço escolar.
- Desigualdades territoriais.

Metodologia:

- Roda de conversa inicial sobre os espaços que os estudantes ocupam (casa, trabalho, comunidade).
- Produção de **cartografias afetivas**: mapas desenhados pelos alunos representando lugares significativos.
- Discussão coletiva relacionando os mapas com o conceito de território estudado na universidade.
- Uso de recursos tecnológicos (slides, imagens de mapas digitais) para ampliar a análise.

Recursos:

- Quadro, pincéis, papel A3, canetas coloridas.
- Projetor multimídia e computador.

Avaliação:

- Participação nas rodas de conversa.
- Produção das cartografias afetivas.
- Reflexão escrita sobre o significado do território em suas vidas.

Referências teóricas:

- Milton Santos (1996, 2000) – espaço como construção social.
- Callai (2013) – ensino de Geografia e formação crítica.
- Cavalcanti (2011) – múltiplas escalas do espaço.
- Arroyo (2012, 2017) – saberes da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Geografia, com foco na articulação entre teoria e prática e nas experiências vivenciadas em escolas públicas. Para isso, foram definidos como

objetivos específicos: identificar os elementos do PIBID que favorecem a construção da identidade docente; avaliar o impacto da prática escolar no desenvolvimento de competências pedagógicas; e discutir a relevância da prática educativa como componente central na formação inicial.

A pesquisa demonstrou que o PIBID tem sido uma ferramenta fundamental na construção da identidade docente de futuros professores de geografia, articulando a teoria e prática, possibilitando inúmeros aprendizados no chão da escola e promovendo a prática transformadora dentro do currículo da licenciatura.

A pesquisa no CED GISNO evidenciou ainda que a Geografia escolar, quando pautada em princípios freireanos, deixa de ser uma disciplina descritiva para se tornar uma ferramenta de leitura crítica da realidade. As experiências práticas mostraram que os desafios da sala de aula, como a escassez de recursos e a evasão escolar, exigem uma postura de professor-pesquisador, confirmando que a docência é uma prática coletiva e em constante construção.

Conclui-se que a formação de professores de Geografia deve ser entendida como um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Para mim, este estudo representou uma etapa decisiva na consolidação da minha identidade docente e no fortalecimento do compromisso com a educação pública de qualidade. Para a área da Educação, reafirma-se a relevância de programas como o PIBID, que aproximam universidade e escola, valorizam a carreira docente e formam professores críticos e reflexivos, capazes de transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA.** Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; MEDEIROS, Giana. Contribuições do PIBID para a prática pedagógica de professores em início de carreira. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 418–435, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/30647>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 135/2024. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 2024. Seção 1. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542#ancho>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

CABRAL, Thiago Manhães. Geografia escolar brasileira e epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, 2024. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1418>. Acesso em: 18 out. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/588096720/Helena-Copetti-Callai-O-Conhecimento-Geografico-e-a-Formacao-do-Professor-de-Geografia>. Acesso em: 11 out. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598129/1/Geografia%2C%20Ensino%20e%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20Conhecimentos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

CENTRO EDUCACIONAL GISNO (GISNO). **Projeto Político Pedagógico – Centro Educacional Gisno – PPP/2023**. Brasília, DF: [s. n.], 2023

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Revista Formação Docente**, v. 16, n. 35, p. e816, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e816. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816/412>

FIOR, Camila Alves; ALMEIDA, Leandro S. Evasão nos cursos de Licenciatura: influência de variáveis pessoais e acadêmicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902023000100017. Acesso em: 22 mar. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente. **Revista Communitas**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 184–194, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/268346.7.17-13>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2019: Trabalho de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2025.

LIMA, Bruna Cabral; CRUZ, Karolina Lohana Batista; OLIVEIRA, Maria Eduarda Reis de. O trabalho infantil no Brasil e seus impactos educacionais. Orientadora: AGUIAR, Vera Mônica Queiroz Fernandes. **Ciências Humanas**, v. 27, n. 121, abr. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7881842. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7881842>. Acesso em: 22 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 727–745, dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 22 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169378, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698169378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9wrvV86qGmsZzM5dHTfQgxy/?lang=pt>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

PERROTA, Ana C. T.; PAIM, Igor de M.; MORAES, Rosemary L. dos Santos; GRECCO, Cláudio H. dos Santos. O uso da tecnologia como auxílio na educação de alunos com deficiência. **Revista Educação Pública**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/39/o-uso-da-tecnologia-como-auxilio-na-educacao-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 23 out. 2025.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/publicacoes/2497/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIMAS, Debora Cristina Vieira. A formação de professores de Geografia e as potencialidades no PIBID: contribuições no subprojeto de Geografia da UERJ-FFP. **Terra Livre**, São Paulo, n. 51, p. 267–284, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1712>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, Cleber Abreu; PINTO, Vinícius Souza. Diálogos entre Paulo Freire e Milton Santos na formação de professores de Geografia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, p. 111–126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/v15i33.34840>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Carlos Alberto; CARMO, Erinaldo Ferreira. **Pibid: uma avaliação do seu papel na formação para a docência**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 17 out. 2025.

REHDER, Maria. **A grave relação entre trabalho infantil e evasão escolar**. Livre de Trabalho Infantil, 27 jun. 2017. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/grave-relacao-entre-trabalho-infantil-e-evasao-escolar>. Acesso em: 29 out. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.