

Estágio Supervisionado e PIBID na formação de professores de Geografia: articulações entre universidade e escola básica

Supervised Internship and PIBID in the training of Geography teachers: connections between university and basic education

Prácticas supervisadas y PIBID en la formación de profesores de geografía: conexiones entre la universidad y la educación básica

Francisco Fernandes Ladeira^{1*}

Resumo

Este artigo analisa o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como dispositivos fundamentais para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Geografia. Partindo do diagnóstico de que ainda persiste, nos cursos de licenciatura, uma desarticulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, investigamos as potencialidades desses dois espaços formativos, por meio de uma revisão bibliográfica de caráter narrativo-crítico, fundamentada na análise de trabalhos acadêmicos publicados nas últimas duas décadas. Os resultados indicam que tanto o estágio quanto o PIBID aproximam os licenciandos do cotidiano escolar, contribuem para o desenvolvimento de habilidades didáticas e para a construção da identidade docente. Contudo, evidenciam-se fragilidades recorrentes, como a burocratização das atividades, a insuficiente integração entre universidade e escola-campo e a dependência de condições contextuais para a efetividade dos programas. Dessa forma, para que esses dispositivos cumpram seu papel transformador, são necessárias políticas públicas consistentes, valorização dos profissionais supervisores e uma efetiva parceria institucional entre universidade e educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Geografia; Estágio supervisionado; PIBID; prática.

Abstract

This article analyzes the Supervised Curricular Internship and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) as fundamental mechanisms for bridging theory and practice in the initial training of Geography teachers. Starting from the premise that a disconnect between disciplinary knowledge and pedagogical knowledge persists in teacher training programs, we investigate the potential of these two training environments through a narrative-critical literature review based on an analysis of academic works published over the last two decades. The results indicate that both the internship and PIBID bring pre-service teachers closer to the daily realities of schools, contributing to the development of teaching skills and the construction of a professional teaching identity. However, recurring weaknesses are evident, such as the bureaucratization of activities, insufficient integration between the university and the host school, and a reliance on contextual conditions for the programs' effectiveness. Thus, for these mechanisms to fulfill their transformative role, consistent public policies,

^{1*} Doutor em Geografia pela Unicamp. Pesquisador de pós-doutorado – IFMG, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Leonardo, 247, Centro, Barbacena, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36200-020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0004-8384> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7628330848352320> E-mail: fernandesladeira@yahoo.com.br

the valuing of supervising professionals, and an effective institutional partnership between universities and basic education schools are required.

Keywords: Teacher training; Geography; Supervised internship; PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation); practice.

Resumen

Este artículo analiza las Prácticas Curriculares Supervisadas y el Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (PIBID) como herramientas fundamentales para articular la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado de Geografía. Partiendo del diagnóstico de que aún persiste una desconexión entre el conocimiento disciplinario y el pedagógico en los cursos de pregrado, se investiga el potencial de estos dos espacios formativos mediante una revisión bibliográfica narrativa-crítica, basada en el análisis de trabajos académicos publicados en las últimas dos décadas. Los resultados indican que tanto las prácticas como el PIBID acercan a los estudiantes de pregrado a la vida cotidiana de la escuela, contribuyen al desarrollo de habilidades docentes y a la construcción de la identidad docente. Sin embargo, se evidencian debilidades recurrentes, como la burocratización de las actividades, la insuficiente integración entre la universidad y la escuela de campo, y la dependencia de las condiciones contextuales para la efectividad de los programas. Por lo tanto, para que estas herramientas cumplan su función transformadora, se requieren políticas públicas coherentes, el reconocimiento de los profesionales supervisores y una alianza institucional efectiva entre las universidades y la educación básica.

Palabras clave: Formación docente; Geografía; Prácticas supervisadas; PIBID (Programa Institucional de Becas para la Iniciación a la Docencia); Práctica.

Introdução

Nas últimas décadas, a ciência geográfica tem registrado um número crescente de investigações sobre a formação de professores da área, em especial no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Tal articulação, por sua vez, exige o estabelecimento de diálogos consistentes entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, superando visões que os tratam como esferas separadas ou hierarquicamente ordenadas. Nesse sentido, a simples justaposição de saberes, um bloco de conteúdos geográficos seguido de sugestões didáticas, não garante uma formação integrada; é preciso que o futuro professor aprenda a mobilizar os conceitos da Geografia como ferramentas de análise de situações de ensino e, simultaneamente, reflita sobre as práticas pedagógicas à luz da natureza específica do saber geográfico.

No âmbito da formação inicial de professores de Geografia, dois dispositivos curriculares têm sido apontados pela literatura especializada como espaços privilegiados para o enfrentamento dessa dissociação entre teoria e prática: o Estágio Curricular Supervisionado (ou estágio orientado) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos inserem o licenciando no cotidiano escolar antes mesmo de sua entrada definitiva na carreira docente, permitindo-lhe

vivenciar situações reais de ensino, experimentar abordagens didáticas e refletir sobre os desafios da profissão. No entanto, a despeito de seu reconhecido potencial formativo, tais dispositivos não estão isentos de limitações – que vão desde a burocratização das atividades até a frágil articulação entre universidade e escola-campo –, razão pela qual se faz necessária uma análise crítica de suas contribuições e de seus pontos de fragilidade.

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte pergunta de pesquisa: em que medida o Estágio Supervisionado e o PIBID contribuem para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Geografia, e quais são as principais limitações desses dispositivos? Embora a literatura aponte recorrentemente para a dissociação entre conhecimento disciplinar e pedagógico, permanece uma lacuna no que se refere à análise comparativa das potencialidades e fragilidades específicas de cada um desses espaços formativos, especialmente no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2024).

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar criticamente as contribuições e os limites do Estágio Supervisionado e do PIBID para a formação de professores de Geografia, com ênfase na articulação entre universidade e escola básica. Como objetivos específicos, buscamos: (1) caracterizar as aproximações e distanciamentos entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar; (2) examinar as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado a partir da literatura recente; (3) investigar o papel do PIBID na iniciação à docência e na formação continuada de supervisores; e (4) identificar desafios institucionais e epistemológicos que limitam a efetividade desses dispositivos.

Do ponto de vista metodológico, adotamos uma revisão bibliográfica de abordagem narrativo-crítica, fundamentada na análise de trabalhos acadêmicos (artigos, teses, dissertações e documentos legais) publicados entre 2000 e 2026, com ênfase na produção nacional sobre formação de professores de Geografia. A seleção do material foi orientada pelos descritores "estágio supervisionado", "PIBID", "formação de professores" e "Geografia", em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, priorizando estudos que dialogassem com a temática da articulação teoria-prática.

A fim de organizar nossa proposta de forma sintética e ordenada, além da Introdução e das Considerações finais, este artigo está estruturado em mais três seções: “Geografia acadêmica e Geografia escolar”, “Estágio Supervisionado” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”.

Geografia acadêmica e Geografia escolar

A interlocução entre universidade e escola básica, no caso da Geografia, requer, primeiramente, compreender as principais diferenças e aproximações entre suas vertentes acadêmica e escolar. Segundo Lestegás (2002), a Geografia Acadêmica está relacionada à estruturação da ciência geográfica para a formação de professores e bacharéis, levando em consideração suas finalidades, regras, métodos e condições de produção. A Geografia Escolar, por outro lado, refere-se à ciência geográfica estruturada como disciplina nos ensinos fundamental e médio, cujo objetivo é proporcionar aos alunos uma determinada representação do mundo em que vivem:

Enquanto a universidade tem como a preocupação, em nosso caso específico, formar o profissional de Geografia, seja ele geógrafo ou professor de Geografia, essa disciplina escolar no ensino fundamental e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade desde o final do milênio, e ainda, prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. [...] Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais célebres que certamente virão (Pontuschka, 2005, p. 112).

Essa distinção, no entanto, não implica hierarquia, mas sim especificidades epistemológicas. Um mesmo conceito geográfico, como “território”, por exemplo, é abordado na universidade com rigor teórico-metodológico para futuras pesquisas, enquanto na escola básica é trabalhado a partir das vivências dos alunos em seus bairros e comunidades. De acordo Pontuschka (2005), a disciplina escolar Geografia situa-se em um complexo jogo dialético do qual fazem parte a realidade circundante, a realidade da sala de aula e da escola, as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas pelos guias, propostas curriculares e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia.

No entanto, conforme Silva, Tieppo e Sousa (2023), é preciso questionarmos: até que ponto a Geografia Acadêmica possui arcabouços teóricos que possam subsidiar a Geografia Escolar para dar conta da atual realidade das salas de aula do Brasil? O quanto essa Geografia tem de leitura de mundo tal como ele está hoje?.

Para responder a essas perguntas, é importante refletir sobre o conceito de “saberes docentes”, segundo o qual o professor de Geografia da escola básica não é um mero aplicador de conteúdos, mas, a partir de sua prática, um produtor de novos conhecimentos. Tardif (2014) classifica os saberes docentes em quatro tipos: saberes da formação profissional (oriundos das ciências da educação e teorias pedagógicas), saberes disciplinares (presentes nos cursos de licenciatura), saberes curriculares (referentes aos programas escolares) e saberes experienciais (construídos na prática cotidiana do magistério). Estes últimos, embora não sistematizados em teorias, são fundamentais, pois emergem da experiência em sala de aula e são mobilizados tendo em vista as tarefas ligadas ao ensino e ao universo de trabalho docente.

Dessa forma, como alerta Vesentini (1987), o ensino escolar de Geografia não representa pura e simplesmente reproduzir em outro nível o conteúdo acadêmico. Pelo contrário, requer que o conhecimento acadêmico seja reatualizado e reelaborado em função da realidade inerente ao aluno e de seu meio. A nosso ver, os saberes experienciais produzidos na escola devem ser comunicados, refletidos e aproveitados tanto pela universidade quanto na formulação de políticas educacionais. Além disso, é por meio da Geografia Escolar que grande parte da população tem o primeiro contato com a ciência geográfica, pois na escola é garantido o acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade.

No entanto, ainda persiste no ambiente acadêmico certa desvalorização da Geografia Escolar, não raro vista como “menor” ou aplicação simplificada da Geografia Acadêmica. Conforme salienta Moraes (1989), o currículo universitário, ao proporcionar uma bagagem refinada de técnicas e teorias sem um horizonte claro de utilização real, coloca o futuro professor despreparado para a situação de aula. Contribuindo para esse debate, Moraes e Richter (2020) lembram que, de modo geral, ainda vigora nos cursos de licenciatura em Geografia a desarticulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, caracterizada pela

valorização dos conteúdos disciplinares “enquanto [...] a formação pedagógico-didática, ao contrário, é desvalorizada” (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 73).

Essas críticas ganham contornos mais amplos quando consideramos as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2024). O novo documento reforça a centralidade da prática como componente curricular desde o início do curso e amplia a carga horária destinada ao estágio supervisionado e às atividades de extensão, mas mantém o desafio da efetiva integração entre os componentes disciplinares e pedagógicos. Tal mudança normativa evidencia que, embora o discurso da articulação teoria-prática esteja consolidado nas políticas educacionais, sua materialização nos currículos das licenciaturas ainda enfrenta obstáculos institucionais e epistemológicos.

Diante dessa realidade, conforme ressaltado anteriormente, o estágio orientado e o PIBID constituem importantes pontes entre universidade e escola básica. É importante, porém, compreender que a eficácia desses dispositivos depende de condições estruturais adequadas, como a existência de escolas-campo bem preparadas, supervisores engajados e uma relação de parceria efetiva entre instituições formadoras e redes de ensino.

Estágio Supervisionado

A articulação entre a teoria e a prática, no que diz respeito ao processo de formação de professores, se constitui como um dos pilares da formação de profissionais do magistério da educação básica, tendo como base o domínio dos conhecimentos científicos e didáticos. Nesse sentido, a atividade prática, como elemento de componente curricular nos cursos de licenciatura, especificamente o Estágio Supervisionado, é fundamental na aprendizagem dos estudantes de graduação, uma vez que os aproxima do espaço onde vão atuar, trazendo conhecimento científico e do cotidiano da prática docente (Brasil, 2015a).

De acordo com o Parecer CNE/CP n.02/2015, o Estágio Curricular Supervisionado, ou estágio orientado, diz respeito às experiências vivenciadas pelos estudantes nos locais de exercício da profissão de professor, sendo considerado um tempo de permanência para aprender a prática (Brasil, 2015b), consistindo-se em um momento de formação para o futuro professor que exercitará na escola os fazeres cotidianos da profissão. Conforme esse Parecer, o estágio se constitui em um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo um aprendizado sobre a prática que necessita da reflexão, profundamente vinculada às teorias da área. Por isso, no ato de sua realização, ele requer a supervisão de profissionais da universidade e da instituição de educação básica em que será realizado (Brasil, 2015b; Alves; Nogueira; Beluque, 2023).

Para Pimenta (1999), o estágio orientado é uma experiência indispensável no processo de formação docente, visto que oferece aos futuros educadores (estudantes da graduação) uma amostra do cotidiano de um professor, desde o planejamento pedagógico até a execução de metodologias específicas. No caso da Geografia, o estágio pode ser o momento privilegiado para que o licenciando compreenda como mediar conceitos abstratos – como paisagem, lugar e território – a partir da realidade concreta dos alunos.

Seguindo essa linha de pensamento, Scalabrin e Molinari (2013) acrescentam que o estágio é um instrumento que pode fazer a diferença para aqueles que estão entrando no campo do trabalho ligado à educação, haja vista a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva logo no início da carreira, permitindo ao estudante vivenciar no chão da escola o que tem estudado na universidade.

Em pesquisa com licenciandos em Geografia de duas universidades públicas, Melo e Cavalcanti (2026) constataram que a realização do estágio foi relevante para todos os participantes do estudo. Segundo os graduandos, essa experiência foi significativa tanto para a preparação para a docência, quanto como oportunidade de testar recursos didáticos voltados à mediação dos conteúdos, aprender estratégias de gestão de turma e superar a timidez. A vivência também contribuiu positivamente para a construção da identidade docente. Por outro lado, alguns participantes da pesquisa apresentaram críticas em relação aos componentes curriculares de estágio, notadamente a pouca articulação entre universidade e escola. Houve quem

considerasse curto o tempo destinado a essa experiência, sugerindo que o contato com a escola se inicie mais cedo. Outro ponto levantado referiu-se ao desestímulo para seguirem na profissão por parte de alguns docentes das escolas-campo de estágio.

Souza (2013) considera o estágio supervisionado como uma “atividade complexa”, que abrange várias dimensões e operações interligadas e interdependentes. Em outras palavras, trata-se de uma etapa da vida acadêmica que está além da mera inserção de graduandos em instituições da educação básica. De acordo com o autor, isso significa não conceber o estágio como mera prática de observação, momento de planejamento das aulas e regência, experimento de técnicas de ensino, transmissão dos conceitos geográficos ou cumprimento de carga horária. Nessa mesma direção, Oliveira Filho e Sampaio (2025), ao analisarem as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia no IFCE – *campus* Quixadá, evidenciaram que a imersão na escola-campo, quando acompanhada de reflexão orientada, favorece o desenvolvimento de habilidades práticas e a construção de saberes docentes para além da mera execução de atividades. Para isso, são necessários grandes esforços dos docentes formadores de professores de Geografia, das instituições de ensino superior e do Estado, responsável pelas atuais políticas de formação docente.

Nesse sentido, podem ser elencadas algumas observações visando a um melhor desenvolvimento do estágio supervisionado. No âmbito acadêmico, é importante que todas as disciplinas da matriz curricular se mobilizem em relação ao estágio, e não apenas aquelas ligadas às práticas de ensino. Por sua vez, o professor formador deve conhecer os fundamentos teóricos da ciência geográfica e da educação. Outro ponto relevante é a necessidade de mais pesquisas na pós-graduação que reflitam sobre a relação entre os conteúdos acadêmicos da Geografia e sua efetivação no ensino básico. Em relação às políticas públicas, é fundamental que os professores que recebem os estagiários nas escolas possuam uma carga horária dedicada às atividades inerentes à supervisão do estágio – o que ainda não é previsto em lei. Evidentemente, não se trata de “receitas prontas”, pois o êxito do estágio supervisionado varia também de acordo com as diferentes

realidades. No entanto, os fatores anteriormente elencados podem ser importantes para a inserção crítica e transformadora dos estagiários nas escolas.

Lima Neto (2016) destaca que, na graduação em Geografia, um dos requisitos para aprovação no Estágio Supervisionado é a entrega de um relatório reflexivo e sistematizado dos resultados de suas observações e experiências na escola-campo. “Fruto da observação, a construção destes relatórios deve permitir aos licenciandos o exercício da escrita acadêmica, da problematização crítica, da síntese e reflexão acerca dos contextos de trabalho e dilemas do exercício profissional docente” (Lima Neto, 2016, p. 82). Ainda segundo o autor, nessas análises das experiências no estágio, os graduandos mobilizam conhecimentos e saberes tanto pedagógicos quanto geográficos.

Por outro lado, Khaoule e Cavalcanti (2021) advertem que a subdivisão da carga horária do Estágio Supervisionado em etapas sucessivas (observação, semirregência, regência e projeto de intervenção pedagógica – PIP) transmite a impressão de uma sequência rígida e “natural” de fases, o que pode conduzir a uma prática alienada, na medida em que tais etapas não são acompanhadas de reflexões teoricamente orientadas. Conforme argumentam as autoras:

Em muitas experiências, valoriza-se a burocracia, que pode ser evidenciada pela grande produção de documentos (fichas ou formulários). Por conta da sua divisão em etapas rígidas, com o passar dos anos, os professores orientadores tendem a executar o trabalho no Estágio também de forma mecânica, o que compromete a criatividade e a inovação, tão necessárias na formação de formadores (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 69).

Dessa forma, a mera sucessão cronológica de atividades – observar, assistir, reger, intervir – não assegura, por si só, a apropriação crítica do saber docente; é necessário que cada etapa seja problematizada à luz dos referenciais teóricos que conferem sentido à prática, sob pena de o estágio reduzir-se a um treinamento procedimental descolado da reflexão epistemológica e pedagógica.

Diante dessa realidade, Khaoule e Cavalcanti (2021) propõem um projeto pedagógico-curricular para o Estágio Supervisionado que reconheça a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, a didática deve articular a lógica da ciência de referência do curso, no caso a Geografia, com suas particularidades teórico-metodológicas (dimensão epistemológica), a lógica do

ensino-aprendizagem-desenvolvimento (dimensão psicopedagógica) e a lógica de atuação no ensino (dimensão didática). Sendo assim, inserir a Geografia no estágio sugere a possibilidade de um processo de formação de docentes fundamentado *na unidade* e não mais *nas dissociações*.

Uma análise crítica comparativa entre o Estágio Supervisionado e o PIBID revela que, embora ambos aproximem o licenciando da escola, o estágio apresenta maior rigidez burocrática e carga horária concentrada, enquanto o PIBID, conforme será debatido no próximo tópico, oferece imersão prolongada e continuidade nas atividades. Entretanto, o estágio é obrigatório para todos os licenciandos, enquanto o PIBID atinge um número restrito de bolsistas, o que gera desigualdade de oportunidades formativas. Além disso, o estágio frequentemente enfrenta a falta de integração curricular entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, enquanto o PIBID, por sua estrutura de subprojetos, possibilita maior articulação entre universidade e escola, mas depende fortemente do engajamento voluntário dos supervisores e da continuidade do financiamento público.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial da Secretaria de Ensino Superior. Atualmente, o programa encontra-se regulamentado pela Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, que atualiza suas diretrizes e amplia a participação de licenciandos de todas as áreas, com ênfase na formação em regime de colaboração entre universidades e redes públicas de ensino. Oficialmente, o principal objetivo do PIBID é incentivar a formação de professores a partir da inserção dos bolsistas nas escolas de atuação, ainda durante o curso de licenciatura. Para tanto, os bolsistas de iniciação à docência do programa têm o suporte de uma equipe formada por professores universitários (coordenadores de área) e por professores supervisores que atuam nas escolas conveniadas ao programa, utilizando a troca de experiências docentes como ponto de partida para a formação dos futuros professores.

Troleis, Albuquerque e Araújo (2020, p. 2) argumentam que a importância do PIBID está além da inserção de graduandos nas escolas, uma vez que está “implícito no pensamento de seus gerenciadores também a expectativa do programa contribuir com o aprimoramento da qualidade da educação básica das escolas públicas brasileiras, bem como a valorização da profissão docente”. De acordo com os autores, o professor supervisor tem grande relevância na formação dos graduandos no que se refere à prática docente, já que é responsável pelo acompanhamento da atuação e do desenvolvimento do bolsista no ambiente escolar, contribuindo, assim, diretamente para a construção de sua identidade profissional, no que diz respeito à reflexão, análise e ressignificação da prática. Nas palavras de Batista, Castro e Melo (2012, p. 2), o professor supervisor:

Tem como missão dar as diretrizes necessárias para o melhor aproveitamento dos graduandos, orientando, monitorando, assessorando, acompanhando e analisando sistematicamente todo o processo relacionado à prática pedagógica realizada no cotidiano da escola e ainda, fazendo a ponte entre o contexto escolar e universitário vivenciado pelos licenciandos.

Portanto, a função do professor supervisor não se limita ao espaço da sala de aula, pois cabe a ele planejar as ações em conjunto com os alunos bolsistas e com os demais agentes do PIBID; assegurar o cumprimento do cronograma de trabalho do subprojeto; incentivar a participação dos bolsistas em atividades didático-pedagógicas de acordo com o planejamento semestral e anual do subprojeto; divulgar, junto à escola e à comunidade escolar, as ações do PIBID; e fomentar a participação dos bolsistas em eventos e atividades que promovam a mediação entre a escola e a universidade. Além disso, o programa também opera no sentido da concretização do perfil de professor-pesquisador, uma vez que reaproxima o docente da educação básica do ambiente acadêmico, rompendo o distanciamento da academia em que muitos professores supervisores se encontravam desde que ingressaram no mercado de trabalho:

Para além das funções de bolsista do professor supervisor, é importante destacar as contribuições que o programa traz à sua formação continuada, por meio de ações de planejamento; participação em oficinas pedagógicas; leitura de textos relacionados ao ensino e à ciência geográfica, proporcionando o contato com novas teorias, pontos de vista e autores; realização de contínuas autoavaliações de sua prática escolar; participação

em eventos sobre o ensino de geografia na universidade e fora dela; e produção de artigos acadêmicos (Troleis; Albuquerque; Araújo, 2020, p. 5).

No caso da Geografia, Martins (2012) sustenta que as intenções propostas pelo PIBID, ao facilitar o diálogo entre a universidade e a escola, permitem que o licenciando possa intervir, já em sua formação inicial, no sentido de contribuir para a melhoria das condições de trabalho na escola pública e, conseqüentemente, das condições de aprendizagem da Geografia nos ensinos fundamental e médio. Assim como o estágio orientado, o programa articula teoria e prática em consonância com as demandas educacionais contemporâneas, fomenta a reflexão sobre o ensino de Geografia e contribui para a valorização do magistério, visando à formação de professores pesquisadores e críticos – embora seja necessário reconhecer que tais resultados dependem, em grande medida, do engajamento dos atores locais e das condições institucionais de cada subprojeto. Exemplos dessa contribuição podem ser encontrados em projetos de intervenção pedagógica, como oficinas de cartografia social e elaboração de materiais didáticos contextualizados, conforme relatado por Troleis, Albuquerque e Araújo (2020) e Pancher e Silva (2024).

Essas pesquisas evidenciam que o PIBID Geografia tem potencial para promover inovações didáticas e aproximar os licenciandos das demandas reais das escolas. Contudo, essas experiências, embora ricas, são contextuais e não permitem generalizações sobre a efetividade do programa em todas as realidades. A literatura aponta que a eficácia do PIBID depende de fatores como a estabilidade do financiamento, a formação e o envolvimento dos supervisores e a abertura das escolas para a parceria com a universidade. Além disso, a limitação do número de bolsas restringe o acesso ao programa, o que pode gerar desigualdades na formação inicial.

Pancher e Silva (2024) relatam uma experiência do PIBID do curso de graduação em Geografia da Unesp (*campus* Rio Claro) no contexto do Ensino Remoto Emergencial durante o ano letivo de 2021. Em razão das restrições e instabilidades do período, os alunos da educação básica apresentaram dificuldades para apreender conceitos geográficos como espaço, paisagem, território e lugar. A complexidade do trabalho docente também se evidenciou por meio das experiências

dos graduandos na elaboração de planos de aula e avaliações. Diante desses desafios, os integrantes do PIBID, em conjunto com os professores das escolas-campo, buscaram preparar as aulas em uma linguagem acessível, com vistas a facilitar a compreensão por parte dos alunos da educação básica. Dessa forma, a participação no programa permitiu que os graduandos se aproximassem de maneira mais efetiva da prática docente, desenvolvendo um genuíno interesse pela educação. No decorrer das atividades, os graduandos compreenderam que ser docente não se restringe à explicação de um determinado conteúdo: envolve a elaboração de materiais e metodologias variadas, de dinâmicas interessantes, com o objetivo de aprofundar conceitos, desenvolver o senso crítico e reconhecer as limitações e potencialidades do corpo discente dos ensinos fundamental e médio.

Aprender a ser professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos ditos técnicos e específicos com os quais entramos em contato na universidade, estando relacionado, também, com uma diversidade de outros conhecimentos que só se aprende quando há uma proximidade entre o universo acadêmico e o universo escolar (Martins, 2012, p. 54).

Pancher e Silva (2024) também observam que, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, os integrantes do PIBID retomaram projetos anteriores e desenvolveram novas competências em relação ao uso pedagógico de diferentes recursos digitais, “a exemplo da reativação e manutenção da página do Pibid no Facebook e no Instagram, e a criação e divulgação dos eventos” (Pancher; Silva, 2024, p. 219). Uma vez que o meio remoto facilitou o trabalho com pessoas em diferentes localizações geográficas, observou-se uma maior integração, ainda que virtual, entre os integrantes da comunidade escolar, o que contribuiu para o aprimoramento da capacidade de escuta e de diálogo, um aspecto fundamental para o trabalho docente, embora seja preciso ponderar que a comunicação remota também impôs desafios, como a falta de contato presencial e a sobrecarga de interações mediadas por telas:

As experiências na realização de eventos, especialmente de modo remoto, exigiram maior conhecimento sobre recursos tecnológicos e uma mudança de estratégia, para o envolvimento dos participantes. Apesar das dificuldades, o meio remoto viabilizou a participação de pessoas externas à universidade, inclusive de outros municípios, estados, e até países. Essas

atividades possibilitaram conhecer a diversidade de formas de trabalho que foram aplicadas no contexto da pandemia, com as especificidades dos contextos em que cada grupo e escola estavam inseridos (Pancher; Silva, 2024, p. 219-220).

Troleis, Albuquerque e Araújo (2020) citam as ações bem-sucedidas do PIBID do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – *campus* Natal, as quais possibilitaram, tanto aos graduandos quanto aos professores supervisores, a compreensão da complexidade da Cartografia e o desenvolvimento de habilidades por meio da construção de recursos didáticos. Na experiência em questão, a construção desses objetos pedagógicos durante as oficinas revelou-se de grande auxílio para estabelecer uma afinidade entre o estudante e o conteúdo estudado, o que pode refletir positivamente na qualidade da prática escolar dos bolsistas. Segundo os autores, nos relatos dos alunos bolsistas e dos professores supervisores, foi perceptível o valor atribuído ao programa como instrumento motivador e transformador das práticas docentes:

Os depoimentos colhidos nas autoavaliações indicam que, independente do período de entrada no programa, alunos bolsistas e professores supervisores conseguiram superar suas limitações no processo de ensino-aprendizagem de Cartografia, demonstrando a importância que o PIBID tem em sua vida profissional, capacitando-os e tornando-os cidadãos para o exercício da docência (Troleis; Albuquerque; Araújo, 2020, p. 11).

Portanto, o PIBID Geografia representa um elemento diferenciado na formação dos licenciandos, bem como nas práticas desenvolvidas nas escolas conveniadas, considerando-se os resultados positivos e as aprendizagens construídas pelos diferentes envolvidos no âmbito do programa, ainda que sua efetividade dependa de determinadas condições contextuais e que haja necessidade de mais estudos comparativos e longitudinais que avaliem seu impacto a médio e longo prazo na qualidade do ensino de Geografia.

Considerações finais

Ao longo deste artigo levantamos a tese de que o Estágio Supervisionado e o PIBID constituem importantes meios para fomentar a interlocução entre a

universidade e a escola básica. Ambos não representam meramente a *parte prática* do curso de Geografia, mas a *articulação entre teoria e prática*.

O Estágio Supervisionado não é somente o momento de visita e observação, para relatar e comentar a situação sobre a escola, as aulas observadas e a prática do professor. Trata-se de um processo contínuo para conhecer, refletir, aprender e contribuir com a escola, por meio de ações pedagógicas e didáticas durante as aulas de Geografia, participando e contribuindo com a construção e produção de conhecimento *na e para* a escola. Segundo Khaoule e Cavalcanti (2021), o Estágio Orientado configura-se como uma oportunidade para que o graduando articule, em sua formação inicial, as condições de leitura e interpretação do espaço geográfico com os diferentes elementos pedagógicos e teorias da aprendizagem. Isso significa “desenvolver tanto habilidades didáticas quanto condições de entender as dinâmicas socioespaciais contemporâneas” (Khaoule; Cavalcanti, 2021, p. 67).

Por sua vez, o PIBID constitui um elo fundamental entre a academia e a escola, entre a teoria acadêmica e a prática escolar – frequentemente dissociadas –, ao oportunizar a ressignificação da prática docente, do papel do professor na construção da cidadania e da escola como um espaço de produção do saber e de práticas interativas (Troleis; Albuquerque; Araújo, 2020). Para o professor supervisor, o programa representa uma oportunidade de reaproximação com a universidade por meio do contato com novas teorias acadêmicas, fator que pode contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica e para sua formação continuada (Santos, 2024). Aos licenciandos, o PIBID oferece a possibilidade de aplicação prática dos conteúdos aprendidos na universidade, adaptando-os às diferentes realidades dos alunos nas escolas.

Contudo, é preciso reconhecer que tanto o Estágio Orientado quanto o PIBID enfrentam limitações. A falta de articulação entre universidade e escolas-campo, a sobrecarga de trabalho dos professores supervisores, a burocratização das atividades e, em alguns casos, a resistência de escolas em receber estagiários são desafios recorrentes. Embora represente um espaço formativo essencial para os graduandos em Geografia, é importante frisar que a mera presença do licenciando na escola não garante, por si só, uma formação reflexiva e crítica; é necessário que haja mediação qualificada, orientação sistemática e espaços coletivos de discussão

sobre as experiências vivenciadas. Também é importante destacar que a escola-campo nem sempre se reconhece como coformadora de futuros professores, o que limita o potencial formativo do estágio e do PIBID, conforme apontam Melo e Cavalcanti (2026). Superar esses entraves exige investimento em políticas públicas de formação docente, valorização dos profissionais da educação básica e construção de parcerias institucionais sólidas – algo que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024) buscam fomentar, mas cuja efetivação ainda depende de condições concretas de implementação.

Quanto às limitações do presente estudo, reconhecemos que a abordagem narrativo-crítica adotada não permite generalizações estatísticas nem a exaustividade de uma revisão sistemática. Os resultados aqui apresentados baseiam-se em uma seleção de trabalhos que, embora representativos, podem não abranger toda a diversidade de experiências e contextos do estágio e do PIBID no país. Não obstante, a maioria dos estudos analisados concentra-se em universidades públicas das regiões Sudeste e Nordeste, o que sugere a necessidade de investigações que contemplem outras regiões e instituições privadas.

Portanto, é fundamental que os cursos de formação de professores levem em consideração as múltiplas dimensões que compõem a docência: pedagógica, humana, social, política e prática. Como sugere a formulação de Simone de Beauvoir (1980), adaptada ao contexto docente, não se nasce professor, torna-se professor. A partir da inserção nos “bastidores” das escolas, por meio do estágio orientado e do PIBID, os alunos vão construindo sua identidade docente, podendo passar de uma visão ingênua, limitada e idealizada sobre o que é ser professor para uma compreensão realista do magistério, com a devida ciência dos múltiplos desafios enfrentados por um educador em seu cotidiano em sala de aula (realidade que, embora não possa ser totalmente capturada pela teoria, deve ser permanentemente interrogada por ela). Cabe à universidade e à escola básica, em regime de colaboração, garantir que essa travessia seja não apenas possível, mas também formativa, crítica e transformadora.

Referências

ALVES, A. V. V.; NOGUEIRA, R. M. de S.; BELUQUE, C. T. Para onde vai a prática e o estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de licenciatura?. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 39, e87160, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602023000100109&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2026.

BATISTA, N. N. F.; CASTRO, S. B. de S.; MELO, E. S. do N. PIBID/Pedagogia/UFRN: contribuições para a formação docente. **Anais do 1º Encontro Nacional de Práticas e Pesquisas em Educação – ENAPPE**. UFRN: Natal, 2012.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 maio 2024.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior das Licenciaturas**. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Portal do MEC, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistérios da Educação Básica**. Parecer n.02, de 9 de junho de 2015. Portal do MEC, 2015b.

KHAOULE, A. M. K.; CAVALCANTI, L. de S. Estágio formativo: prenúncio de um currículo do futuro para o estágio de formação de professores de Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 67–87, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/69476>>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio dela cultura escolar. **Boletín de La A.G.E.**, n. 33, 173-186, 2002.

LIMA NETO, J. C. de. Desafios do estágio supervisionado na formação docente em Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 78–88, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/78702>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID–Geografia da FAED/UDESC. **Revista do Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 54-63, 2012. Disponível em: <https://labtate.ufsc.br/arquivos/revista_ensino_geografia.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2026.

MELO, J. A. B. de; CAVALCANTI, L. de S. Reformas educacionais e reflexos sobre a formação inicial: abordagem a partir do olhar de licenciandos em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 16, n. 26, p. 12–41, 2026. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1486>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, p. 118-135, 1989.

MORAIS, E. M. B. de; RICHTER, D. (Orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

OLIVEIRA FILHO, J. N. A. de; SAMPAIO, C. F. A prática na formação docente: contribuições do Programa Residência Pedagógica, núcleo Geografia IFCE (campus Quixadá). **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 6, p. e2025006, 2025. Disponível em: <<https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/110>>. Acesso em: 9 set. 2026.

PANCHER, A. M.; SILVA, M. de G. da. A experiência do Pibid na formação dos licenciandos em geografia (2020/2022). In: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L. (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. p.207-226, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p207-226>>. Acesso em: 14 abr. 2026.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, p. 111-142, 2005.

SANTOS, M. J. C. dos. G-TERCOA: Uma década de formação e debate sobre a Educação Básica no Brasil. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024002, 2024. Disponível em:

<<https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/13>>. Acesso em: 10 set. 2026.

SOUZA, V. C. de. D. do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. João Pessoa: Editora Mídia, p. 105-130, 2013.

SILVA, T. D.; TIEPPO, S. L. M.; SOUSA, V. P. de. Mapeamento das pesquisas sobre o ensino de geografia e a questão racial (2006 - 2016), **Revista Continentes**, [S.I.], v. 1, n. 21, p. 124-154, mar. 2023. Disponível em: <<https://revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/352>>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TROLEIS, A. L.; ALBUQUERQUE, E. S. de; ARAÚJO, E. C. D. de. A importância do PIBID e do agente do professor supervisor na formação docente no curso de licenciatura em Geografia do campus de Natal da UFRN. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. I.], v. 10, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/13750>>. Acesso em: 14 abr. 2026.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, n. 2, 1987.

Submetido em 21 de abril de 2026.

Aceito em 09 de setembro de 2026.

Publicado em 14 de setembro de 2026.