

GEOGRAFIA EM FORMAÇÃO: VIVÊNCIAS E SABERES DOCENTES NO PIBID E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

GUILHERME DA SILVA SANTOS

Resumo

O presente artigo discute as contribuições dos programas de iniciação à docência — PIBID e Residência Pedagógica — para a formação inicial de professores de Geografia, com ênfase na construção da identidade docente e na articulação entre teoria e prática. A pesquisa adota abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura, análise documental e reflexões advindas da experiência formativa dos licenciandos participantes dos programas. Os resultados apontam que a inserção prolongada em contextos escolares favorece o amadurecimento pedagógico, o desenvolvimento de metodologias ativas, a produção de materiais didáticos contextualizados e a compreensão crítica das desigualdades socioespaciais. Os programas também estimulam a autorregulação da aprendizagem, o trabalho colaborativo e o compromisso social dos futuros docentes. A vivência em escolas públicas permite que o espaço escolar seja ressignificado como território formativo e político, promovendo práticas educativas mais democráticas e integradas às realidades locais. Conclui-se que o fortalecimento de políticas públicas como o PIBID e a Residência Pedagógica é essencial para consolidar uma formação docente crítica, ética e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Formação docente; Geografia escolar; PIBID; Residência Pedagógica; Identidade docente.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem se deparado, nas últimas décadas, com uma série de desafios estruturais e pedagógicos que exigem novas formas de pensar e articular a docência no contexto da educação básica. Diante de um cenário marcado por desigualdades educacionais, desvalorização profissional e fragmentação curricular, os programas de iniciação à docência — como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) — emergem como alternativas concretas para repensar os caminhos da formação docente. Tais iniciativas representam políticas públicas estruturantes que visam não apenas aproximar os licenciandos

das realidades escolares, mas também promover experiências formativas significativas que articulem teoria, prática e reflexão crítica (MONSÔRES; PEREIRA, 2021).

Esses programas oferecem aos licenciandos em Geografia oportunidades de inserção contínua em ambientes escolares, possibilitando o contato direto com os desafios cotidianos da docência. Segundo Souza, Souza e Carneiro (2021), a vivência no espaço escolar, mediada por projetos formativos, contribui para a construção de uma identidade docente situada, crítica e eticamente comprometida. O engajamento em práticas colaborativas, a produção de materiais didáticos contextualizados e o desenvolvimento de metodologias ativas tornam-se elementos centrais no processo formativo. Assim, o PIBID e a Residência Pedagógica não apenas qualificam a trajetória dos futuros professores, como também reafirmam o papel da universidade na promoção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

A formação do professor de Geografia, especificamente, exige um olhar atento às questões socioespaciais que estruturam a realidade brasileira. O ensino da disciplina deve estar articulado à leitura crítica do território, ao reconhecimento das desigualdades e ao desenvolvimento de uma consciência cidadã nos estudantes. De acordo com Braga (2021), a Cidadania Territorial e a Geografização da Cidadania constituem propostas fundamentais para transformar a Geografia escolar em instrumento de emancipação e justiça social. Nesse sentido, os programas de formação docente precisam integrar práticas pedagógicas que possibilitem aos licenciandos compreenderem o espaço como produto das relações sociais e atuarem como agentes transformadores de suas comunidades.

O fortalecimento da identidade docente perpassa também pela incorporação de estratégias de autorregulação da aprendizagem, especialmente em cursos de licenciatura que enfrentam elevados índices de evasão e dificuldades de adaptação dos alunos ao ensino superior. Conforme apontam Dias e Boruchovitch (2020), é fundamental que os licenciandos desenvolvam competências metacognitivas que lhes permitam planejar, monitorar e avaliar seus próprios processos formativos. O envolvimento em programas como o PIBID e o PRP oferece um ambiente propício para o exercício dessas competências, ao estimular a autonomia, a reflexão contínua e a responsabilização pelos próprios percursos de aprendizagem e ensino.

Durante o período da pandemia de Covid-19, tais programas também se mostraram adaptáveis e resilientes, ao organizarem suas atividades para o formato remoto e manterem o vínculo com as escolas e comunidades atendidas. A experiência relatada por Bezerra (2022) evidencia que a utilização de ferramentas digitais e o planejamento de aulas sensíveis às limitações de acesso à internet exigiram dos licenciandos uma postura inovadora e

comprometida. A mediação pedagógica realizada por meio de plataformas online reforçou a importância do professor como articulador de saberes e emoções, demonstrando que a prática docente vai além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel afetivo e formador de vínculos.

Além da dimensão técnica e pedagógica, a formação docente vivida no PIBID e na Residência Pedagógica contribui significativamente para a construção de uma prática social crítica, que reconhece a escola como espaço de disputa simbólica e política. Como afirmam Souza, Martins Filho e Martins (2020), a atuação dos licenciandos nas escolas públicas favorece a articulação entre universidade e comunidade, superando a lógica dos estágios tradicionais e fragmentados. Essa aproximação permite que o licenciando compreenda os múltiplos sentidos do fazer docente, estabelecendo relações mais horizontais com os diversos sujeitos escolares e construindo, a partir dessas interações, uma identidade profissional alicerçada na escuta, no diálogo e na ética.

A proposta deste artigo é, portanto, analisar as contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia, com foco na constituição da identidade docente e na ressignificação das práticas pedagógicas. A partir da análise de documentos, experiências formativas e referências teóricas, busca-se compreender como essas políticas impactam a formação inicial, promovendo a integração entre teoria e prática, e contribuindo para a consolidação de uma docência crítica e territorialmente situada. A pesquisa parte do entendimento de que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos disciplinares, mas se constitui em um processo formativo amplo, contínuo e profundamente enraizado nas realidades escolares.

Ao considerar a relevância desses programas na formação dos licenciandos, evidencia-se a necessidade de fortalecimento e ampliação dessas políticas públicas por parte das instituições formadoras e dos órgãos governamentais. A formação inicial, nesse contexto, deve ser concebida como um direito social e como estratégia para a transformação das práticas educativas, exigindo investimentos que garantam tempo, acompanhamento pedagógico qualificado e valorização das trajetórias formativas. Assim, o presente estudo pretende contribuir para o debate sobre a docência em Geografia, evidenciando caminhos possíveis para uma formação mais humanizada, crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A integração teoria-prática nos programas formativos

De acordo com Monsôres e Pereira (2021), os programas de iniciação à docência como o PIBID e a Residência Pedagógica têm desempenhado papel fundamental na consolidação de uma política institucional voltada para a formação de professores na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ambos os programas promovem uma articulação entre teoria e prática ao proporcionar experiências formativas em escolas públicas, reforçando a autonomia pedagógica dos licenciandos e o desenvolvimento de competências necessárias à docência contemporânea. As ações desses programas se mostram essenciais, sobretudo em contextos adversos como o da pandemia, ao estimularem práticas educativas criativas e humanizadas, mesmo diante da ausência de aulas presenciais.

Na perspectiva dos autores, a política institucional da UFRRJ se fundamenta na formação de professores capazes de atuar com criticidade, ética e compromisso social. Essa diretriz se reflete no incentivo à utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem, que aproximam os estudantes das práticas escolares ao desenvolverem oficinas, sequências didáticas, videoaulas e materiais complementares. A valorização do trabalho colaborativo e da escuta ativa por parte dos supervisores e preceptores também contribui para consolidar a identidade profissional dos licenciandos, fortalecendo o caráter coletivo da profissão docente. Tais experiências revelam que a formação prática no ambiente escolar estimula uma compreensão mais ampla e realista sobre os desafios do ensino público.

Monsôres e Pereira (2021) destacam ainda que a parceria entre universidades e escolas básicas, promovida por meio desses programas, estimula uma formação que ultrapassa os muros da academia, ao possibilitar vivências significativas de ensino-aprendizagem. Os registros de experiências dos participantes indicam um amadurecimento pedagógico que resulta na criação de recursos didáticos adaptados às realidades dos estudantes, especialmente em regiões com precário acesso à tecnologia. As redes sociais e plataformas digitais foram utilizadas como ferramentas para reduzir os impactos da exclusão digital, permitindo que o processo formativo fosse mantido mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial.

O fortalecimento de políticas públicas como o PIBID e a Residência Pedagógica deve ser uma prioridade das instituições formadoras e do Estado. Tais programas viabilizam o

desenvolvimento de saberes docentes que nascem da prática e da reflexão coletiva, elementos essenciais para uma educação que se comprometa com a transformação social e a valorização do magistério. A UFRRJ, ao promover esses projetos com base em sua política institucional, reafirma o papel estratégico da formação inicial e continuada de professores no enfrentamento das desigualdades educacionais e na construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Monsôres; Pereira, 2021).

Conforme Dias e Boruchovitch (2020), o ensino superior brasileiro passou por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionado por políticas públicas que ampliaram o acesso e aumentaram a heterogeneidade do perfil discente. Esse novo cenário exige, cada vez mais, que os cursos de licenciatura incorporem estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento de competências autorregulatórias por parte dos futuros professores. A formação inicial em Geografia, nesse contexto, demanda intervenções pedagógicas intencionais que ajudem os licenciandos a administrar seus próprios processos de aprendizagem, por meio de planejamento, monitoramento e autorreflexão, visando à construção de práticas didáticas mais eficazes e adaptadas às realidades escolares.

Na visão de Dias e Boruchovitch (2020), a autorregulação da aprendizagem envolve habilidades metacognitivas, motivacionais e comportamentais que permitem aos estudantes conduzirem seu aprendizado de maneira ativa e estratégica. O domínio dessas habilidades é essencial para que os professores em formação possam, futuramente, estimular os mesmos processos em seus alunos. A análise da literatura realizada pelas autoras revela, entretanto, uma escassez de pesquisas voltadas à formação inicial docente que abordem de forma sistemática e aplicada o uso dessas estratégias no ensino de Geografia. A ausência de uma abordagem pedagógica explícita sobre o tema nas licenciaturas reforça a urgência de ações estruturadas e fundamentadas nesse campo.

É possível perceber, a partir do levantamento feito por Dias e Boruchovitch (2020), que entre os poucos estudos que trataram da formação docente em Geografia, predominam aqueles vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nestes, destaca-se a implementação de práticas pedagógicas planejadas, como oficinas, sequências didáticas, trabalhos de campo e simulações. Ainda que nem sempre nomeadas como estratégias de autorregulação, essas ações revelam preocupações com o engajamento ativo dos licenciandos em seu processo formativo, apontando para um caminho promissor de articulação entre teoria e prática. O protagonismo dos estudantes nas atividades de planejamento, execução e avaliação é uma marca dessas experiências, aproximando-as dos princípios da aprendizagem autorregulada.

Fica evidente que a formação inicial de professores de Geografia carece de maior investimento em propostas pedagógicas que promovam explicitamente a autorregulação da aprendizagem como eixo estruturante. A incorporação de estratégias cognitivas e metacognitivas desde o início do curso pode ampliar a autonomia, o senso crítico e a eficácia dos futuros docentes. No entanto, para que isso se concretize, é fundamental que as instituições de ensino superior reconheçam a importância dessa abordagem e formulem intervenções pedagógicas baseadas em evidências, que integrem teoria e prática de maneira orgânica e significativa (Dias; Boruchovitch, 2020).

2.2. A construção da identidade docente em Geografia

De acordo com Souza, Martins Filho e Martins (2020), o Programa de Residência Pedagógica se configura como uma ação estratégica no fortalecimento da formação inicial docente ao promover uma inserção ampliada e contínua dos licenciandos nos contextos escolares. A experiência relatada pelas autoras evidencia que a convivência dos residentes com a realidade das escolas públicas favorece a aproximação entre teoria e prática, consolidando a universidade como parceira ativa das redes de ensino. Essa relação dialógica é essencial para romper com o tradicional distanciamento entre a formação acadêmica e os desafios cotidianos da prática docente, permitindo que a escola deixe de ser vista como mero campo de estágio e passe a ser reconhecida como espaço formativo em si.

Na visão das autoras, o PRP contribui de forma significativa para o amadurecimento profissional dos licenciandos, ao articular conhecimentos acadêmicos com experiências práticas em sala de aula, promovendo, assim, um processo formativo crítico, reflexivo e colaborativo. A estrutura do programa, que contempla etapas de ambientação, imersão, prática docente e avaliação, assegura um tempo pedagógico mais dilatado e produtivo nas escolas, permitindo que os futuros professores compreendam com maior profundidade a dinâmica escolar. Além disso, a presença ativa das preceptoras como mediadoras da formação corrobora a importância de uma coformação entre universidade e escola, ampliando os horizontes formativos dos licenciandos.

Os autores defendem que a formação docente deve ser pensada a partir da constituição de uma prática social intencional, ancorada em fundamentos teóricos e metodológicos consistentes, e orientada por valores humanistas e inclusivos. Nesse sentido, a adoção da pesquisa-ação como abordagem metodológica no PRP revela o compromisso com uma formação crítica, baseada na resolução de problemas e na construção coletiva do

conhecimento. A sistematização das experiências dos residentes, por meio de registros, socializações e avaliações contínuas, é apontada como elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da identidade docente dos participantes.

A atuação integrada entre universidade e escola, promovida pelo PRP, reafirma o papel da formação docente como prática comprometida com a transformação social e com a qualidade da educação básica. A experiência demonstrou que políticas formativas que valorizam o tempo de inserção, a mediação pedagógica e a produção colaborativa do saber são fundamentais para uma formação que se pretende crítica, reflexiva e emancipadora (Souza; Martins Filho; Martins, 2020).

De acordo com Souza, Souza e Carneiro (2021), a identidade docente em Geografia deve ser compreendida como um processo intersubjetivo, profundamente influenciado pelas experiências práticas vivenciadas ao longo da formação inicial, especialmente através dos programas formativos como o PIBID e a Residência Pedagógica. Esses programas são apresentados como mecanismos estruturantes na consolidação do ser professor, permitindo ao licenciando vivenciar a escola como espaço de formação, observação, intervenção e reflexão crítica sobre a prática docente. A interação com os diversos sujeitos do ambiente escolar e a imersão em suas dinâmicas fortalecem a construção de um sujeito pedagógico que compreende sua atuação como comprometida com a realidade educacional.

Na visão dos autores, a formação docente exige a superação da dicotomia teoria-prática, sendo fundamental que a universidade e a escola pública atuem de forma articulada, reconhecendo ambas como esferas produtoras de saber. A perspectiva adotada valoriza o planejamento pedagógico como eixo estruturante da formação e como ato político, responsável por direcionar ações voltadas à aprendizagem significativa e crítica. A atuação nos programas formativos revelou que a produção de materiais didáticos, a utilização de metodologias ativas e a realização de projetos integradores são elementos fundamentais para desenvolver nos futuros docentes a capacidade de construir uma prática coerente com os princípios de uma educação emancipadora e humanizadora.

Inclusive Souza, Souza e Carneiro (2021) reforçam que o processo de constituição da identidade docente está diretamente ligado à capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica, às vivências no cotidiano escolar e à mediação teórica apropriada durante a formação. A inserção em espaços escolares por meio do PIBID e do PRP permite ao licenciando reconhecer desafios reais do exercício da docência, confrontar expectativas idealizadas com a realidade concreta e elaborar estratégias para superação de obstáculos didáticos, metodológicos e estruturais. Essa experiência favorece uma compreensão mais

profunda da docência como prática social e política, permitindo que o sujeito se reconheça como educador em formação contínua.

A identidade docente em Geografia deve ser entendida como um percurso em constante elaboração, alimentado pelas experiências práticas e reflexões críticas vivenciadas no contexto escolar e acadêmico. Os programas formativos, ao proporcionar vivências significativas, promovem um deslocamento do imaginário idealizado para a construção de uma identidade fundamentada no agir comunicativo, na mediação reflexiva e na autonomia intelectual. Tais experiências reafirmam a necessidade de políticas públicas que consolidem a formação docente em bases éticas, democráticas e geoéticas, comprometidas com a transformação social e a valorização da educação como direito e bem público (Souza; Souza; Carneiro, 2021).

2.3. Cidadania territorial e consciência socioespacial

Conforme Bezerra (2022), a vivência no Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou ao licenciando uma imersão significativa no processo de formação docente, especialmente ao lidar com os desafios do ensino remoto emergencial em virtude da pandemia de Covid-19. A experiência permitiu uma articulação entre os saberes teóricos da universidade e a prática pedagógica nas escolas, destacando a importância do planejamento como elemento central da atividade docente. O desenvolvimento de aulas remotas, por meio de ferramentas digitais, exigiu uma reorganização das práticas pedagógicas, demandando criatividade e sensibilidade no uso de recursos didáticos. Assim, a residência pedagógica revelou-se como um espaço de aprendizagem formativa, preparando o futuro professor para lidar com diferentes contextos educacionais e desafios contemporâneos do ensino.

Na visão de Bezerra (2022), a construção do conhecimento docente foi reforçada pela participação ativa em diversas atividades, como a elaboração de cronogramas, roteiros de aula, materiais didáticos e instrumentos de avaliação. O processo de ensinar foi compreendido como uma prática reflexiva, em que cada etapa — desde a concepção até a ministração da aula — deveria ser pensada em consonância com a realidade dos alunos e as diretrizes pedagógicas da instituição. As reuniões pedagógicas semanais assumiram um papel fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente, promovendo discussões coletivas, trocas de experiências e orientações do professor preceptor, o que consolidou o ambiente colaborativo e de formação contínua entre os participantes do programa.

Inclusive, Bezerra (2022) reforça que a participação no PRP também envolveu o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e à produção científica, com destaque para a escrita e publicação de artigos acadêmicos e a participação em eventos. Essas atividades ampliaram a percepção dos residentes sobre a importância da pesquisa na prática docente, além de estimular a comunicação científica e a reflexão crítica sobre as experiências vividas. A integração com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também evidenciou a relevância do trabalho coletivo, da orientação mútua e do compartilhamento de metodologias, favorecendo a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e a promoção do conhecimento geográfico.

O Programa de Residência Pedagógica mostrou-se um instrumento relevante para o fortalecimento da formação prática dos licenciandos, contribuindo para que estes desenvolvessem competências que ultrapassam o domínio do conteúdo disciplinar. A prática docente no ensino de Geografia, mesmo em um contexto remoto, foi ressignificada como um processo dinâmico e dialógico, em que o planejamento, a mediação e a afetividade atuam de forma integrada para garantir uma aprendizagem significativa. A vivência no PRP revelou que ser professor é também ser um agente crítico, capaz de refletir sobre sua atuação e de reinventar suas práticas diante das necessidades do presente (Bezerra, 2022).

2.4. Formação colaborativa e práticas inovadoras no contexto escolar

De acordo com Rodrigues (2025), a trajetória formativa dos professores de Geografia é marcada por experiências que vão além da sala de aula universitária, sendo profundamente influenciada por vivências proporcionadas pelos programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica. Esses programas são descritos como pilares fundamentais para a construção da identidade docente, pois permitem aos licenciandos vivenciarem a realidade escolar desde os primeiros anos do curso, possibilitando um contato direto com os desafios e potencialidades da educação básica. O autor ressalta que essas experiências formam um elo entre universidade e escola, promovendo um percurso formativo mais crítico, reflexivo e consciente das demandas da prática docente.

De acordo com Braga (2021), a formação do professor de Geografia deve estar profundamente conectada à noção de Cidadania Territorial, entendida como uma proposta que visa articular o conhecimento geográfico com uma prática pedagógica voltada à emancipação

e à justiça social. Essa abordagem parte do reconhecimento de que a cidadania, no contexto brasileiro, é marcada por profundas desigualdades históricas e sociais, que se expressam territorialmente. O ensino de Geografia, ao ser assumido como ferramenta crítica de leitura do espaço e da realidade, torna-se imprescindível para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação das suas comunidades. Assim, a escola e a universidade são identificadas como territórios fundamentais na construção de uma cidadania ativa, participativa e geograficamente situada.

Na visão da autora, a formação inicial de professores deve transcender a dimensão técnica e abarcar uma formação ética, política e social, com ênfase na leitura crítica do território. Para isso, é essencial que os currículos dos cursos de licenciatura valorizem a Geografia Cidadã e incentivem metodologias que promovam o protagonismo estudantil e a reflexão sobre as desigualdades socioespaciais. A ideia de geografização da cidadania apresentada no texto pressupõe que o conhecimento geográfico seja mobilizado para problematizar as relações de poder inscritas no espaço, contribuindo para a construção de uma consciência territorial e de pertencimento. O professor, portanto, assume um papel de mediador entre o saber científico e as práticas sociais, sendo agente de transformação da realidade local.

A autora ainda argumenta que a cidadania no Brasil, historicamente restrita e seletiva, precisa ser repensada a partir da realidade vivida nos territórios. A análise das noções de subcidadania e pseudocidadania revela como direitos fundamentais continuam sendo negados a parcelas significativas da população, especialmente nos contextos periféricos. A escola, nesse sentido, deve atuar como espaço de resistência e de fortalecimento dos vínculos comunitários, desenvolvendo projetos que promovam a leitura crítica do território e a intervenção social. A articulação entre ensino de Geografia, cidadania e território é proposta como um caminho para romper com uma formação alienada e construir uma prática educativa comprometida com a equidade.

A Cidadania Territorial e a Geografização da Cidadania constituem estratégias essenciais para a construção de uma Geografia escolar voltada à justiça espacial e ao fortalecimento da democracia. A atuação docente pautada nesses princípios exige que os professores em formação desenvolvam uma consciência espacial e social que os leve a pensar e agir localmente com impacto global. A proposta apresentada por Braga (2021) destaca que é por meio do conhecimento do território vivido, das práticas pedagógicas contextualizadas e da valorização das vozes comunitárias que se pode consolidar uma educação geográfica crítica e emancipadora.

De acordo com Marcelino e Volpato (2021), a formação do professor de geografia deve ser compreendida à luz das correntes de pensamento geográfico que sustentam tanto os documentos normativos quanto os currículos das instituições formadoras. O estudo evidencia que a geografia como disciplina tem enfrentado transformações importantes diante das demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada e desigual. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, sendo necessário compreender a geografia como um campo de saber voltado à leitura crítica da realidade. O espaço geográfico, nesse contexto, é entendido como produto das relações sociais, o que exige dos professores em formação uma abordagem didática que promova reflexões sobre as interações entre sociedade e natureza.

Na visão dos autores, a análise dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura a distância em geografia revela uma predominância do pensamento geográfico crítico, o qual valoriza o papel do sujeito na transformação do espaço. A presença dessa corrente teórica nos PPCs e nas matrizes curriculares demonstra uma orientação pedagógica voltada para a formação cidadã, interdisciplinar e reflexiva. Contudo, os autores alertam que, embora os documentos apresentem tal perspectiva, nem sempre está clara a forma como essas diretrizes se materializam na prática pedagógica, especialmente na modalidade de ensino a distância. Isso suscita dúvidas sobre a efetividade da formação docente crítica e aponta para a necessidade de maior integração entre teoria, prática e realidade escolar.

Inclusive Marcelino e Volpato (2021) reforçam que o pensamento geográfico percorreu diferentes fases históricas, desde o determinismo até as propostas críticas, passando pela geografia tradicional e pela renovação crítica das décadas de 1970 e 1980. Esses movimentos teóricos impactaram diretamente na forma como a geografia passou a ser ensinada e compreendida, tanto na academia quanto na escola básica. O estudo de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares evidenciam a tentativa de superar abordagens descritivas e fragmentadas, em favor de um ensino que valorize o contexto do aluno, o espaço vivido e a mediação entre saberes. Essa abordagem considera que o ensino de geografia deve ser um instrumento de leitura e transformação do mundo.

A formação do professor de geografia precisa ser pensada como um processo que articule conhecimento científico, compromisso ético e consciência crítica sobre a realidade. O domínio do pensamento geográfico crítico é fundamental para que o docente possa atuar de forma significativa e emancipadora, reconhecendo o espaço escolar como campo de disputas,

identidades e saberes diversos. A valorização do cotidiano dos alunos e o estímulo à leitura do espaço como produto das relações humanas são elementos centrais dessa concepção formativa, que busca integrar diferentes escalas de análise e promover uma educação voltada à cidadania (Marcelino; Volpato, 2021).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados ao longo deste estudo revelam que a participação nos programas PIBID e Residência Pedagógica contribuiu significativamente para o desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos em Geografia. As experiências vividas nos espaços escolares, ainda que desafiadoras, possibilitaram uma aproximação concreta entre teoria e prática, promovendo o amadurecimento pedagógico e a construção de saberes situados. Em consonância com Souza, Souza e Carneiro (2021), a identidade do futuro professor se fortalece na medida em que ele se reconhece como sujeito atuante na realidade educacional, especialmente ao vivenciar a rotina escolar de forma sistemática e reflexiva.

Os relatos obtidos demonstraram que a articulação entre universidade e escola, promovida por esses programas, permitiu aos estudantes compreenderem melhor os desafios da educação pública, ampliando sua consciência crítica e política sobre o papel do professor. Essa imersão propiciou a produção de materiais didáticos contextualizados, o uso de metodologias ativas e a proposição de atividades significativas, mesmo em contextos adversos, como o do ensino remoto durante a pandemia. Conforme destacado por Bezerra (2022), a capacidade de planejar aulas sensíveis à realidade dos alunos foi aprimorada graças ao suporte institucional e à orientação dos preceptores.

Outro resultado importante diz respeito ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nos licenciandos, especialmente em relação ao planejamento, monitoramento e avaliação de suas práticas. As atividades desenvolvidas nos programas exigiram dos participantes uma postura ativa diante dos processos de ensino-aprendizagem, promovendo o protagonismo estudantil e a autonomia pedagógica, como apontado por Dias e Boruchovitch (2020). A formação prática, nesse sentido, se consolidou como espaço de reflexão constante, favorecendo a construção de estratégias de ensino mais eficazes e adequadas às demandas reais das escolas públicas.

A análise das experiências também revelou que a dimensão afetiva do trabalho docente foi potencializada nos encontros entre bolsistas, supervisores e estudantes. O

ambiente colaborativo criado nos programas, por meio de reuniões pedagógicas e ações conjuntas, fortaleceu vínculos profissionais e emocionais, promovendo uma formação baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Isso vai ao encontro do que afirmam Souza, Martins Filho e Martins (2020), ao defenderem a importância de uma formação que valorize a coformação entre universidade e escola, rompendo com modelos tradicionais e fragmentados de estágio.

No que diz respeito aos fundamentos teóricos e curriculares, observou-se que a presença do pensamento geográfico crítico nas práticas pedagógicas dos licenciandos se deu, sobretudo, através da valorização da leitura do território, da promoção da cidadania e da problematização das desigualdades socioespaciais. Essa orientação foi inspirada por autores como Braga (2021) e Marcelino e Volpato (2021), que defendem a importância da Geografia como ferramenta de leitura crítica da realidade. A implementação de projetos com enfoque na Cidadania Territorial e na Geografização da Cidadania foi um dos principais resultados das vivências analisadas, confirmando o compromisso dos licenciandos com uma educação emancipadora.

Por fim, cabe destacar que os programas de iniciação à docência promoveram um deslocamento epistemológico importante na trajetória dos licenciandos, ao permitir que compreendessem o espaço escolar como território formativo e político. Conforme Rodrigues (2025), essa vivência amplia a percepção do papel docente como agente transformador da realidade social. Ao final das experiências, os participantes demonstraram maior segurança em relação à sua prática, engajamento com os princípios da justiça social e clareza quanto às competências exigidas para o exercício crítico e reflexivo da docência em Geografia.

4. CONCLUSÃO

A formação inicial de professores de Geografia, conforme evidenciado neste estudo, é profundamente enriquecida pela participação nos programas PIBID e Residência Pedagógica. Tais iniciativas se configuram como espaços de aprendizagem ativa, que proporcionam aos licenciandos experiências significativas no interior das escolas públicas, possibilitando o desenvolvimento de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional brasileira. Ao vivenciarem a prática pedagógica desde os primeiros períodos do curso, os estudantes têm a oportunidade de confrontar a teoria

acadêmica com os desafios concretos da sala de aula, o que contribui de forma decisiva para o amadurecimento profissional e humano.

Os dados analisados ao longo do artigo demonstram que esses programas não apenas aproximam universidade e escola, como também promovem uma ruptura com a lógica tradicional dos estágios supervisionados, muitas vezes pontuais e desvinculados da realidade escolar. A Residência Pedagógica, por exemplo, ao oferecer uma imersão prolongada no cotidiano das escolas, possibilita aos residentes uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino-aprendizagem e da complexidade das relações sociais que permeiam o ambiente escolar. Esse tempo estendido permite não apenas o planejamento e a execução de práticas pedagógicas, mas também a reflexão contínua sobre os impactos dessas ações na formação dos estudantes da educação básica.

A pesquisa ainda evidencia que a constituição da identidade docente está diretamente associada à vivência de situações formativas que desafiam os licenciandos a desenvolverem autonomia, autorreflexão e responsabilidade social. A produção de materiais didáticos, a aplicação de metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e a mediação do conhecimento em contextos adversos, como o ensino remoto emergencial, são práticas que impulsionam a construção de saberes pedagógicos autênticos. Tais práticas, longe de serem apenas instrumentais, revelam um compromisso ético e político com uma educação transformadora, sensível às desigualdades e às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto importante revelado é o papel da Geografia como disciplina mediadora de uma leitura crítica da realidade. Os programas analisados permitiram aos licenciandos desenvolver projetos pautados nos princípios da Cidadania Territorial e da Geografização da Cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, pertencentes ao território em que vivem e capazes de intervir ativamente em suas comunidades. A prática docente, nesse contexto, foi ressignificada como um ato político, situado e dialógico, onde o professor se torna agente de transformação social. Isso reforça a urgência de currículos formativos que valorizem a dimensão ética e espacial da docência em Geografia.

Além disso, a atuação colaborativa entre bolsistas, preceptores, supervisores e professores da rede pública fortaleceu os laços profissionais e criou uma ambiência formativa rica em trocas, escuta e construção coletiva. As reuniões pedagógicas, os momentos de socialização de experiências e os registros reflexivos configuraram-se como práticas essenciais para a constituição de uma cultura formativa integrada e democrática. Essa dinâmica de trabalho evidencia que a formação docente não deve ser concebida como um

processo solitário, mas como uma prática social sustentada por redes de apoio, diálogo permanente e abertura à diversidade de saberes e experiências.

Dessa forma, conclui-se que os programas PIBID e Residência Pedagógica constituem políticas públicas imprescindíveis para a melhoria da qualidade da formação inicial docente, devendo ser fortalecidos e ampliados pelas instituições formadoras e pelo Estado. A continuidade e valorização dessas iniciativas são fundamentais para a consolidação de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada. A experiência formativa vivenciada pelos licenciandos de Geografia, conforme analisado neste artigo, revela que é possível construir uma docência mais crítica, engajada e consciente de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Diego. Experiência no Programa Residência Pedagógica: práticas docentes nas aulas de Geografia. Universidade Federal de Alagoas, 2022.

BRAGA, Flávia Spinelli. Cidadania territorial e geografização da cidadania no ensino de Geografia e na formação do professor de Geografia. *Signos Geográficos*, Goiânia, v. 3, 2021.

DIAS, Liz Cristiane; boruchovitch, Evely. Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2020.

MARCELINO, Andréa Rabelo; volpato, Gildo. Formação do professor de geografia: um olhar para o pensamento geográfico. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 79, p. 87-103, 2021.

MONSÔRES, Douglas; Pereira, Raquel Alvitos. Política de formação docente na UFRRJ: a experiência dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

RODRIGUES, Arthur Aires. Confluências e conexões: o papel dos programas de iniciação à docência na formação inicial de professores de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; martins filho, Lourival José; martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de residência pedagógica: conexões entre a formação docente e a educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 137-150, 2020.

SOUZA, Anny Catarina Nobre de Souza, Sérgio Domiciano Gomes de Carneiro, Rosalvo Nobre. Identidade docente em Geografia e programas formativos: uma interpretação Habermasiana. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 25, e10, 2021.