

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS - GEOGRAFIA**

RAYCELA COSTA ARAÚJO CONCEIÇÃO

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência na Universidade Federal do Maranhão: relato
de experiência do PIBID-Geografia em Grajaú-MA**

**GRAJAÚ-MA
2026**

RAYCELA COSTA ARAÚJO CONCEIÇÃO

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência na Universidade Federal do Maranhão: relato
de experiência do PIBID-Geografia em Grajaú-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Centro de Ciências de Grajaú, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em
Ciências Humanas-Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da
Silva

GRAJAÚ – MA
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Conceição, Raycela Costa Araújo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Maranhão: relato de experiência do PIBID - Geografia em Grajaú-Ma / Raycela Costa Araújo Conceição. - 2026.

24 f.

Orientador(a): Marcos Nicolau Santos da Silva.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú-ma, 2026.

1. Pibid. 2. Iniciação À Docência. 3. Ensino de Geografia. I. Silva, Marcos Nicolau Santos da. II. Título.

RAYCELA COSTA ARAÚJO CONCEIÇÃO

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na
Universidade Federal do Maranhão: relato de experiência do PIBID-
Geografia em Grajaú-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Maranhão – UFMA,
Centro de Ciências de Grajaú, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciatura
em Ciências Humanas-Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da
Silva

Aprovado em: 02 / 03 / 2026

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva - Orientador
UFMA/Centro de Ciências de Grajaú

Prof. Dr. Luciano Rocha da Penha
UFMA/Centro de Ciências de Grajaú

Prof. Dr. Francisco Lima Mota
UFMA/Campus Grajaú

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha salvação, por não me deixar desistir de buscar a conclusão desta última etapa do curso. Apesar de não merecer, vejo e continuo vendo Seu cuidado, Seu amor e Suas misericórdias que não têm fim. Hoje reconheço o que neguei por muito tempo: o Senhor usar pessoas que eu sequer imaginaria para me incentivar. A Ti, Jesus, o meu muito obrigada!

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade de estudar em uma Instituição de Ensino Superior pública e por me proporcionar vivências e experiências que jamais serão esquecidas.

Agradeço ao meu esposo, que sempre me apoiou em tudo, aos meus familiares e aos meus amigos que conheci antes e durante a faculdade. Posso citá-los nominalmente: Joelma, Willian, Joilton. Obrigada, meus amigos! A caminhada certamente foi mais leve com vocês. Lembro sempre com carinho da nossa “panelinha do fundão”. Que Deus abençoe e guarde a cada um de vocês.

O meu mais sincero agradecimento ao Prof. Dr. Marcos Nicolau, pela paciência e pelas orientações; que o bom Deus lhe retribua cem vezes mais. Não é à toa que foi um dos professores mais queridos e respeitados que já passaram pela turma 2017.2. Vejo o empenho e o amor que dedica à profissão, e isso, sem sombra de dúvidas, é motivo de inspiração. Que o Senhor continue a lhe abençoar.

“As misericórdias do SENHOR são a causa de não sermos consumidos; porque as suas misericórdias não têm fim. Novas são cada manhã; grande é a tua fidelidade. A minha porção é o SENHOR, diz a minha alma; portanto, esperarei nele. Bom é o SENHOR para os que se atêm a ele, para a alma que o busca. Bom é ter esperança e aguardar em silêncio a salvação do SENHOR”.

Lamentações 3: 22-26

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: relato de experiência do PIBID-Geografia em Grajaú-MA

The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation at the Federal University of Maranhão: an experience report from the PIBID-Geography program in Grajaú-MA.

Raycela Costa Araújo Conceição

Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Centro de Ciências de Grajaú.
raycela.costa10@gmail.com

Marcos Nicolau Santos da Silva – Orientador

Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Centro de Ciências de Grajaú.
marcos.nicolau@ufma.br

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo evidenciar a importância do PIBID-Geografia do Centro de Ciências de Grajaú, da Universidade Federal do Maranhão, para a formação docente, bem como sua eficácia e os desafios enfrentados durante a execução do subprojeto. Como objetivos específicos propõe-se ainda relatar a experiência vivenciada no PIBID em Grajaú-MA; refletir sobre os desafios enfrentados durante a execução do programa e propor práticas pedagógicas interativas e dinâmicas. Buscou-se, ainda, implementar abordagens que vão além do livro didático, aproveitando práticas já existentes, porém pouco utilizadas, de modo a dinamizar o ensino de Geografia em sala de aula e promover um trabalho interativo. A experiência foi desenvolvida no Centro de Ensino Livino de Sousa Rezende, na cidade de Grajaú (MA), evidenciando os desafios enfrentados ao longo do projeto. A ação realizada na escola permitiu concluir que é fundamental valorizar programas que fortaleçam o magistério e proporcionem vivências formativas, como ocorre no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de Geografia; Iniciação à Docência.

Abstract

This experience report aims to highlight the importance of the PIBID-Geography program at the Grajaú Science Center of the Federal University of Maranhão for teacher training, as well as its effectiveness and the challenges faced during the execution of the subproject. Specifically, it proposes to report on the experience lived in the PIBID program in Grajaú-MA; to reflect on the challenges faced during the program's execution; and to propose interactive and dynamic pedagogical practices. Furthermore, it sought to implement approaches that go beyond the textbook, taking advantage of existing but underutilized practices, in order to make the teaching of Geography in the classroom more dynamic and promote interactive work. The experience was developed at the Livino de Sousa Rezende Teaching Center in the city of Grajaú (MA), highlighting the challenges faced throughout the project. The action carried out at the school concluded that it is fundamental to value programs that strengthen teaching and provide formative experiences, as occurs within the scope of PIBID.

Keywords: PIBID; Teaching Geography; Introduction to Teaching.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com realização da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007. O PIBID é um programa de concessão de bolsas cuja participação depende do cumprimento das normas estabelecidas em cada edital vigente pela Instituição de Ensino Superior (IES) e objetiva “promover o incentivo a formação de professores da educação básica; favorecer a integração entre a educação superior e a educação básica; contribuir para que os estudantes de licenciatura vivenciem a cultura escolar e do magistério [...]” (CAPES, 2014).

Destinado a alunos de nível superior, ainda nos primeiros períodos do curso, o programa busca não apenas aproximar as Instituições de Ensino Superior (IES) das escolas, mas também proporcionar ao licenciando o conhecimento da realidade escolar e a preparação para a docência, possibilitando o primeiro contato com a escola por meio da observação e do desenvolvimento de um subprojeto de ensino. A proximidade com a escola proporcionada pelo estágio e pelas atividades do PIBID pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de pesquisador no licenciando, permitindo compreender as causas da realidade escolar e propor ideias e projetos de ação (Nunes; Nardoque, 2011, p. 264).

O presente relato de experiência tem como objetivo evidenciar a importância do PIBID-Geografia do Centro de Ciências de Grajaú, da Universidade Federal do Maranhão, para a formação docente, bem como sua eficácia e os desafios enfrentados durante a execução do subprojeto. Como objetivos específicos propõe-se ainda relatar a experiência vivenciada no PIBID em Grajaú-MA; refletir sobre os desafios enfrentados durante a execução do programa e propor práticas pedagógicas interativas e dinâmicas. Busca-se, ainda, implementar abordagens que vão além do livro didático, aproveitando práticas já existentes, porém pouco utilizadas, de modo a dinamizar o ensino de Geografia em sala de aula e promover um trabalho interativo (Tardif; Lessard, 2012).

A metodologia utilizada é de caráter descritivo que, segundo Triviños (1987) citado por Gerhardt e Silveira (2009), é um tipo de estudo que tem por finalidade descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Esse tipo de pesquisa pode ser criticado por limitar-se à descrição dos fenômenos, sem necessariamente aprofundar suas causas ou explicações. Alguns exemplos de pesquisa que envolvem a metodologia descritiva são estudos de caso, análise documental e pesquisa ex-post-facto.

O método de pesquisa consistiu em relatar a experiência realizada no Centro de Ensino Livino de Sousa Rezende, como parte das atividades do programa PIBID, na cidade de Grajaú-MA. O programa também incluiu a Escola Municipal José Rodrigues da

Costa, ambas localizadas na zona urbana da cidade. O subprojeto ocorreu em 2019, período em que a escola apresentava um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,4 – considerado abaixo da média (INEP, 2026) –, com um total de 461 alunos, dos quais 90 participaram efetivamente do projeto.

O presente relato está organizado nas seguintes seções: inicialmente, aborda-se o PIBID e o ensino de Geografia no Brasil, destacando a consolidação do programa e seus avanços ao longo dos anos. Em seguida, discute-se a importância do PIBID para o ensino de Geografia, contextualizando o programa em âmbito regional, com enfoque na Universidade Federal do Maranhão – campus Grajaú. Posteriormente, apresenta-se a experiência com o PIBID-Geografia em Grajaú (MA) e o projeto desenvolvido na escola. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

O PIBID e o Ensino de Geografia no Brasil

O PIBID foi criado no ano de 2007 e implementado pela CAPES, a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e da ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O intuito é de fomentar a iniciação à docência e propor ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando em nível superior e educação básica como consta no Decreto nº 7.219 no dia 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010).

O programa se concentrou em priorizar áreas de conhecimento com baixo número de graduações, portanto, em sua primeira edição as áreas contempladas foram ciências da natureza e matemática com 44 projetos instituídos. Entretanto, nas edições subsequentes, o programa ampliou seu escopo, passando a atender as demais áreas do conhecimento. (Vilela, 2019).

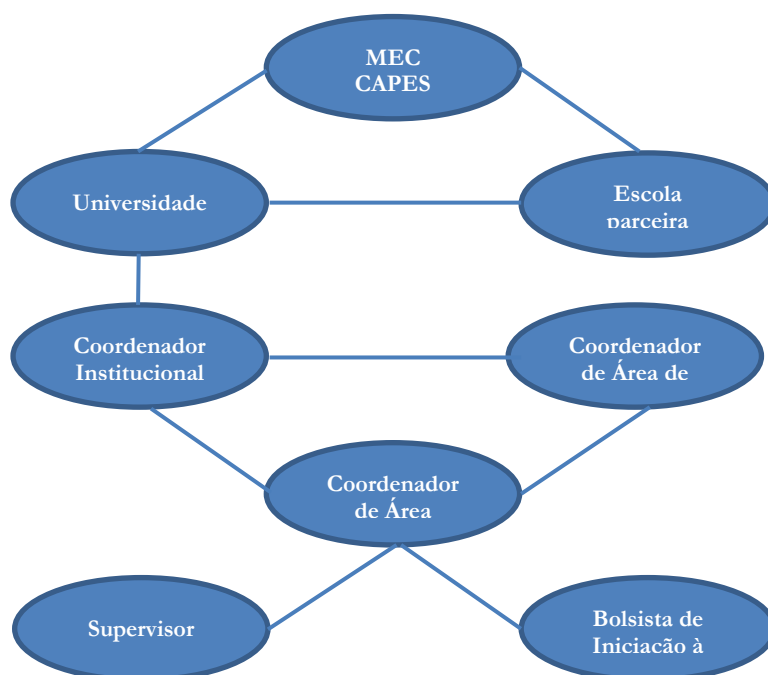
O programa completou sua 13ª edição em 2023. Porém, em anos anteriores enfrentou desafios, como as ameaças ao corte de bolsas em 2015/2016 (Tokarnia, 2015). Contudo, também registrou avanços significativos que garantiram a segurança e continuidade do incentivo à formação através do PIBID. Um deles foi a aprovação do projeto em lei que o ampara e impede de sofrer qualquer contingenciamento ou interrupção (Câmara dos Deputados, 2025).

Outra atualização importante é que beneficia tanto o programa quanto os bolsistas é a mudança prevista para o presente ano de 2026, em que o PIBID deixará de ser realização com base em editais e passará a ser de forma contínua, tal qual os programas de

bolsas para os cursos de mestrado e doutorado. Ou seja, esta modificação assegura a permanência e continuidade do programa evitando prazos definidos nos editais, bem como sua instabilidade (CAPES, 2025).

A Portaria CAPES nº 90/2024 estabelece o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, definindo seus objetivos, organização e diretrizes gerais para execução do programa pela CAPES (CAPES, 2024). A figura 1 ilustra o quadro de organização do PIBID, o qual consiste em uma estrutura de parceria interinstitucional entre a CAPES, a Universidade e a Escola parceira. A gestão do projeto é realizada por três coordenações, sendo a Coordenação Institucional, representada por um(a) docente da IES, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no Projeto Institucional; Coordenador de Área de gestão de processos educacionais: o professor de licenciatura que auxilia o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional; o professor da IES responsável por planejar, organizar e orientar as atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica. Por fim, há o Supervisor, que é um docente da Escola Parceira que integra o Projeto Institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e o Bolsista de Iniciação à Docência, estudante regularmente matriculado em curso de licenciatura integrante do Projeto Institucional da IES.

Figura 1 – Estruturação do PIBID



Fonte: CAPES/Brasil, 2024.

Conforme Seção I da modalidade de bolsas, Capítulo IV, durante a vigência do projeto o programa dispõe de pagamentos mensais para os estudantes de iniciação à docência no valor de R\$ 700,00; Supervisor R\$ 1.100,00; Coordenador de área 2.000,00; Coordenador de Área de gestão de processos educacionais R\$ 2.000,00 e Coordenador institucional no valor de R\$ 2.100,00 (CAPES, 2024).

O Projeto Institucional da IES é composto pelos subprojetos dos cursos de licenciatura devidamente aprovados em seus respectivos colegiados, conforme detalhado no Quadro 01.

Quadro 1 – Características do PIBID e dos subprojetos

Art. 13. Os Projetos implementados no âmbito do PIBID têm caráter institucional, podendo cada IES possuir apenas 1 (um) Projeto vigente durante a sua participação no Programa.
Art. 14. O Projeto Institucional deve ser desenvolvido pela IES, de maneira planejada e articulada com as redes públicas de ensino, observando os objetivos e princípios do PIBID e abrangendo as diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - imersão do licenciando no cotidiano da escola, com acompanhamento e orientação por professores da educação básica e da educação superior; II - Imersão do docente da educação básica na universidade, visando a formação continuada a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pela IES; [...]
Art. 15. O Projeto Institucional é composto por um ou mais Subprojetos, definidos pela área do curso de licenciatura.
§1º As áreas apoiadas pelo Programa são aquelas relacionadas à educação básica, em suas etapas e modalidades, bem como à gestão educacional, conforme definido em edital
§2º Cada Subprojeto será composto por um ou mais Núcleos de Iniciação à Docência (NID).
§3º O Núcleo de Iniciação à Docência é composto por um Coordenador de Área, Supervisores e bolsistas de iniciação à docência, conforme quantitativo definido em edital.
§4º A CAPES poderá induzir, por meio de edital, a implantação de Subprojetos voltados a áreas, etapas, modalidades ou temáticas consideradas estratégicas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.
§5º As IES poderão apresentar Subprojetos interdisciplinares, quando previsto em edital.

Fonte: CAPES/Brasil, 2024.

A importância do PIBID para o ensino de Geografia no Brasil

As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a educação básica e para o ensino de Geografia manifestam-se principalmente ao promover o incentivo à formação de docentes e à valorização do magistério, bem como ao favorecer

a interação entre os diferentes segmentos da educação. Nesse sentido, o estreitamento das relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica constitui uma das consequências mais significativas do programa (Vilela, 2019).

De acordo com o Art. 6º são objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2024).

Dentre os diversos aspectos previstos, destacam-se os incisos IV e VI — ainda que todos sejam inter-relacionados e igualmente relevantes —, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Tais dispositivos evidenciam a possibilidade de experimentar diferentes estratégias didáticas, elaborar modos próprios de ensinar, bem como discutir, refletir e pesquisar sobre a prática pedagógica. Ao conferir maior autonomia ao aluno de iniciação à docência, o programa contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de analisar a realidade escolar e buscar alternativas para as situações vivenciadas, ainda que nem sempre os resultados sejam plenamente satisfatórios. Nessa perspectiva, Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014 apud Paniago, 2017) ressaltam a importância de uma postura investigativa e perseverante no processo formativo.

No âmbito da formação acadêmica e da preparação do futuro professor para a atuação na escola, Lima e Vlach (2002) argumentam que:

[...] os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são necessários para o reconhecimento e organização dessa área acadêmica, mas não basta dominar conceitos teóricos; é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação entre teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que instrumentalizam esses profissionais para o exercício da docência (Vlach, 2002, p. 46 *apud* Nunes; Nardoque, 2011, p. 264-265).

Nessa mesma direção, Pinheiro (2006 apud Nunes; Nardoque, 2011, p. 265) compreende a pesquisa não apenas como atividade acadêmica, mas também como instrumento que possibilita compreender e reconstruir continuamente o conhecimento acerca da realidade vivenciada. Assim, entende-se como fundamental, na formação

docente, reconhecer o estágio e a prática de ensino como espaço de investigação, no qual a pesquisa deve constituir elemento estruturante da prática formativa.

Desse modo, a articulação entre os conhecimentos construídos nas instituições de ensino superior (teoria) e a inserção do licenciando no contexto sociocultural da escola (prática) revela-se essencial para uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional. Deimling e Reali (2020) também concordam que essa ação proporciona não só a adaptação do discente ao sistema, mas também a possibilidade de análise. Ressaltam que os saberes práticos não podem ser realizados fora de contexto e sem capacidade de análise. As autoras alertam ainda para o perigo em decorrência da ausência da análise haver uma compreensão rasa, parcial ou meramente uma imitação de condutas. A formação inicial precisa passar pelo “processo histórico de compreender a profissão docente seus determinantes sociais, políticos e as diferentes dimensões do processo educativo”.

No que se refere à relação entre teoria e prática no ensino de Geografia, especialmente quanto à linguagem mobilizada nesse processo, observa-se — em consonância com os autores — que “a Geografia possui uma linguagem própria”. Trata-se de uma linguagem plural, que se constitui como instrumento fundamental para a leitura do espaço geográfico. Essa linguagem pode manifestar-se por meio de textos escritos, materiais gráficos, representações cartográficas, recursos audiovisuais, entre outras formas de expressão.

Tal diversidade, quando articulada aos conteúdos da Geografia, amplia as possibilidades de compreensão do espaço e de interpretação crítica do mundo. Nesse sentido, a alfabetização geográfica envolve o desenvolvimento e a apropriação de linguagens específicas que permitem um determinado tipo de leitura — a leitura da espacialidade dos fenômenos (Nunes; Nardoque, 2011).

Os autores chamam a atenção do futuro professor para a necessidade de desenvolver reflexões e práticas que favoreçam o entendimento e o domínio dessas diferentes linguagens, bem como a definição de estratégias para sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Embora Nunes e Nardoque se refiram especificamente ao Estágio Supervisionado, tais considerações podem ser estendidas ao PIBID, tendo em vista que a linguagem, enquanto instrumento de leitura e compreensão do espaço geográfico, também se faz presente nas experiências formativas proporcionadas pelo programa, que promove o contato direto com a realidade escolar.

No que se refere à relação entre teoria e prática, compreende-se que, assim como o Estágio Supervisionado, o PIBID não deve ser pensado e desenvolvido apenas como

atividade prática, mas como espaço de fundamentação teórica. Ambas as dimensões são indissociáveis, uma vez que a teoria orienta e problematiza a prática, ao passo que a prática suscita reflexões e análises que contribuem para o aprimoramento da teoria.

Nesse sentido, o programa configura-se como contribuição relevante para o ensino de Geografia, ao estabelecer uma articulação entre IES e Escola. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentais teoricamente, promovendo avanços tanto para a instituição escolar quanto para a formação acadêmica e profissional do licenciando.

O PIBID na Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Grajaú

Apesar de o PIBID ser um programa de nível nacional, cada IES (Instituição de Ensino Superior) deve apresentar um projeto que é composto por subprojetos conforme a área específica. Aqui, apresento um breve resumo do programa no Campus da Universidade Federal do Maranhão, em Grajaú, e seu subprojeto que teve por tema: *PIBID na escola: O ensino da geografia com ênfase na literatura*.

Pela concepção do programa, os subprojetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação, inserção e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA, 2026).

O Campus de Grajaú da Universidade Federal do Maranhão passou a fazer parte do programa em 2011, com o Edital N°001/2011 de chamada pública para submissão de subprojetos publicado pela CAPES (UFMA, 2026). Desde então, a instituição tem participado de todos os editais lançados pela CAPES, expandindo progressivamente a inserção de discentes na vivência escolar. O Quadro 2 apresenta as edições do programa PIBID em que a UFMA participou e seus subprojetos na área das Ciências Humanas - Geografia.

Quadro 2 – Edições do PIBID com participação da UFMA

Edital N° 001/2011: <i>Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórico e geográfica: novas metodologias educacionais</i>
Edital n° 061/2013: <i>Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórico e geográfica: novas metodologias educacionais</i>
Edital n° 36/2014: <i>Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórico e geográfica: novas metodologias educacionais</i>

Edital nº 07/2018: <i>PIBID na escola: O ensino da geografia com ênfase na literatura.</i>
Edital nº 02/2020: Ciclo marcado pela adaptação às atividades remotas e híbridas devido à pandemia.
Edital nº 23/2022: <i>Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórica e geográfica: novas metodologias educacionais</i>
Edital nº 10/2024: <i>Geografia e inclusão: A diversidade no processo de ensino-aprendizagem</i>

Fonte: Elaborado própria com base em editais da CAPES (2011–2024).

A experiência com o PIBID-Geografia em Grajaú-MA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos licenciandos uma inserção antecipada e supervisionada no cotidiano escolar, favorecendo o conhecimento do ambiente educacional, bem como de suas potencialidades e desafios (Vilela, 2019, p. 214).

No ano de 2018, por meio de chamada pública destinada à seleção de bolsistas e voluntários através do Edital nº 7/2018, o PIBID possibilitou minha participação no programa na condição de voluntária, por período determinado, em virtude da desistência ou do não comparecimento de candidato previamente selecionado.

O programa selecionou 20 estudantes da área de Ciências Humanas com habilitação em Geografia, segundo o edital do programa (Edital, 2018) dentre os quais seis atuavam como voluntários. As equipes foram organizadas em grupos de até cinco componentes, distribuídos em duas instituições de ensino: uma da rede municipal, a Escola Municipal José Rodrigues da Costa, e outra da rede estadual, o Centro de Ensino Livino de Sousa Rezende. Desenvolvi minhas atividades nesta última, juntamente com quatro colegas, sob a supervisão de um professor da escola e do coordenador de área da Instituição de Ensino Superior (IES).

Destaca-se que a adesão das escolas é fundamental para a realização do programa, uma vez que sua não participação inviabiliza a execução das ações previstas. Johann e Lima (2023) discorrem sobre os impactos dos Programas Residência Pedagógica e PIBID na formação docente. Afirmam de forma positiva suas contribuições tanto para a universidade quanto para a escola possibilitando assim uma articulação entre as duas. Também são fatores positivos advindos dos programas o fortalecimento das licenciaturas, a valorização da profissão e a contribuição para uma identidade docente.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (Nóvoa, 2009, p. 21).

Uma vez firmada a parceria com as escolas e supervisores, foram iniciadas as atividades do programa, que se concentraram inicialmente na apresentação do programa aos bolsistas e supervisores e, posteriormente, na realização de um evento formal para conhecimento de todos na UFMA – Centro de Ciências de Grajaú. Fomos apresentados à escola participante na presença do supervisor e do coordenador de área.

Durante o desenvolvimento do programa, ocorreram reuniões periódicas com o coordenador de área e o supervisor, com o objetivo de acompanhar o andamento das atividades ao longo de todo o percurso do programa. Esses momentos se mostraram importantes, pois os encontros não se restringiam à obtenção de informações sobre o andamento do projeto, mas também possibilitavam a troca de saberes e a resolução de dúvidas. Deimling e Reali (2020) destacam que:

[...] é importante que essa participação ocorra numa perspectiva colaborativa, de modo que todos — professores das escolas, professores universitários e estudantes em formação — possam discutir em conjunto as atividades e objetivos propostos. Essa também é uma das ideias defendidas por alguns estudos e pesquisas que têm o PIBID como foco (Deimling; Reali, 2020, p. 8).

Além disso, participamos de uma reunião com o coordenador institucional, reunindo, na ocasião, bolsistas tanto do PIBID quanto do Programa Residência Pedagógica.

No que se refere à relação entre nós, discentes bolsistas, e o supervisor, destaco que contamos com seu apoio no fornecimento de recursos didático-pedagógicos, como o projetor multimídia (Datashow) e materiais diversos, por exemplo, cartolinas, utilizados na elaboração das atividades pelos alunos da escola, bem como na supervisão em sala de aula durante a execução dessas atividades.

Entretanto, senti falta de apoio no planejamento e na orientação relacionadas ao projeto, circunstância que nos colocou em posição de autonomia na condução das atividades, considerando que aquela seria a nossa primeira experiência em sala de aula.

Dessa forma, considero que seria ideal a realização de uma avaliação das atividades desenvolvidas. Cabe ressaltar que, a Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, estabelece as seguintes atribuições para o supervisor:

Art. 51. São atribuições do Supervisor: I - acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na Escola Parceira, zelando pelo cumprimento do que foi planejado junto ao Coordenador de Área responsável; II - orientar, juntamente com o Coordenador de Área, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos bolsistas de iniciação à docência; [...] (CAPES, 2024).

Embora considere que o desenvolvimento das atividades, tanto com a orientação do supervisor quanto sem ela, tenha sido realizado com êxito, reconheço que as atribuições previstas pelo programa devem ser cumpridas. Como afirmam França (2026) e Deimling e Reali (2020), “sem a participação efetiva dos professores no processo de inserção dos licenciandos no contexto e nas práticas escolares, corre-se o risco de deixá-los sozinhos na tarefa de estabelecer relações e conexões entre o conhecimento e sua futura prática profissional, o que vai contra os princípios formais apresentados pelo PIBID”.

Dessa forma, o supervisor, no exercício de suas funções, deve atuar em conjunto com os discentes durante todo o desenvolvimento do projeto, garantindo que a formação prática ocorra de maneira orientada, conforme destacado por Deimling e Reali (2020, p. 14), “essa formação prática deve ocorrer de uma forma orientada”.

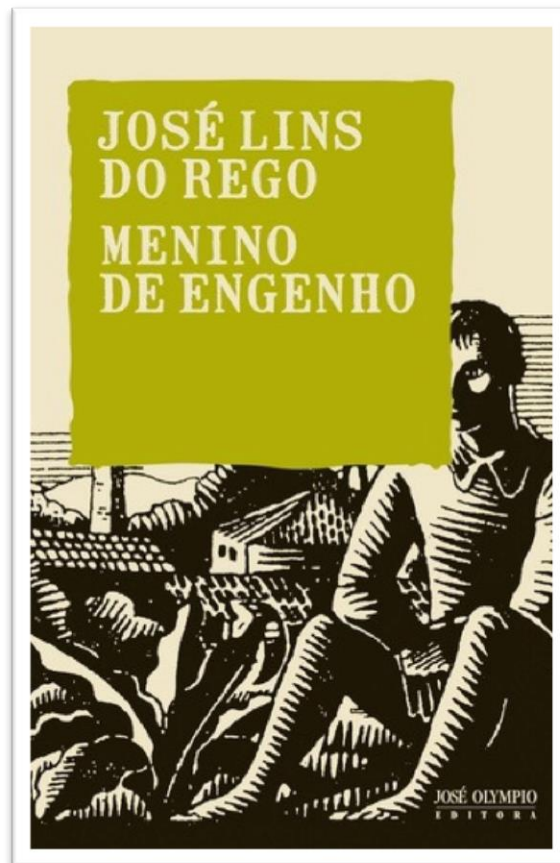
O projeto na escola C. E. Livino de Sousa Rezende: 1º Ano “C” e “D”

As atividades na escola tiveram início em 28/11/2018. Inicialmente, realizou-se um período de observação em sala de aula nas turmas do 1º ano “C” e “D”, no turno vespertino. Durante essas observações, foi possível analisar não apenas o comportamento dos alunos naquele ambiente, mas também os conteúdos aplicados na maior parte do tempo. A partir dessas percepções, juntamente com os bolsistas, foram discutidas estratégias para definir a melhor abordagem a ser utilizada nas turmas e identificar formas de complementar o ensino.

Na educação básica, o livro didático continua sendo a principal ferramenta do professor. Mesmo na era da informação em que vivemos, ele permanece como a principal — e, muitas vezes a única — fonte de pesquisa e consulta tanto para alunos quanto para professores (Romano; Schimiguel; Fernandes, 2019 apud Krug; Nogueira, 2022). Tal preferência pode ser atribuída a diferentes fatores: falta de tempo do professor para preparar materiais alternativos e a comodidade para ambas as partes — professor e aluno. É provável que ambos os aspectos contribuam para essa situação.

Contudo, a partir das observações realizadas, percebeu-se a possibilidade e a necessidade de utilizar ferramentas adicionais. O recurso escolhido foi a literatura, com o objetivo de relacionar o capítulo 01, “Espaço geográfico: localização e tempo”, do livro didático — tema que já seria abordado em sala de aula — com a obra literária, destacando as semelhanças quanto ao espaço geográfico, ao conceito de lugar e aos sistemas de rede. Conforme evidenciado na figura 2.

Figura 2 – Capa da obra *Menino de Engenho*



Fonte: REGO, 1932. Disponível em: [https://8035036364.cbau-
cdnwnd.com/9b1461069309b63528041df360a50dc2/2000000959cff09cff3/Menino%20de%20engenho%20
%20Jose%20Lins%20do%20Rego.pdf?ph=8035036364](https://8035036364.cbau-
cdnwnd.com/9b1461069309b63528041df360a50dc2/2000000959cff09cff3/Menino%20de%20engenho%20
%20Jose%20Lins%20do%20Rego.pdf?ph=8035036364). Acesso em: 11 fev. 2026.

Após a seleção do recurso a ser trabalhado, iniciou-se a etapa de aplicação prática. Ressalta-se que essa prática esteve sempre vinculada à reflexão teórica. Realizou-se uma apresentação formal do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência aos alunos de cada turma na antiga sala de apresentação e, na ocasião, também se apresentou a obra literária, enfatizando sua relevância e sua relação com temas específicos do livro didático. Como mostra a figura 3.

Figura 3 – Apresentação do PIBID à turma 1º Ano “C”



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Após a apresentação dos seminários, como quebra-gelo, realizamos perguntas de conhecimento prévio dos alunos para assim adentrarmos no assunto por completo e gerarmos uma conversa. O objetivo também foi de identificar o quão atentos às explicações os alunos estavam. Para finalizar, foi entregue um questionário e como resultado, embora identificada uma parcela considerável de dificuldade de escrita, as respostas estavam corretas.

O projeto na escola C. E. Livino de Sousa Rezende: 2º Ano “C”

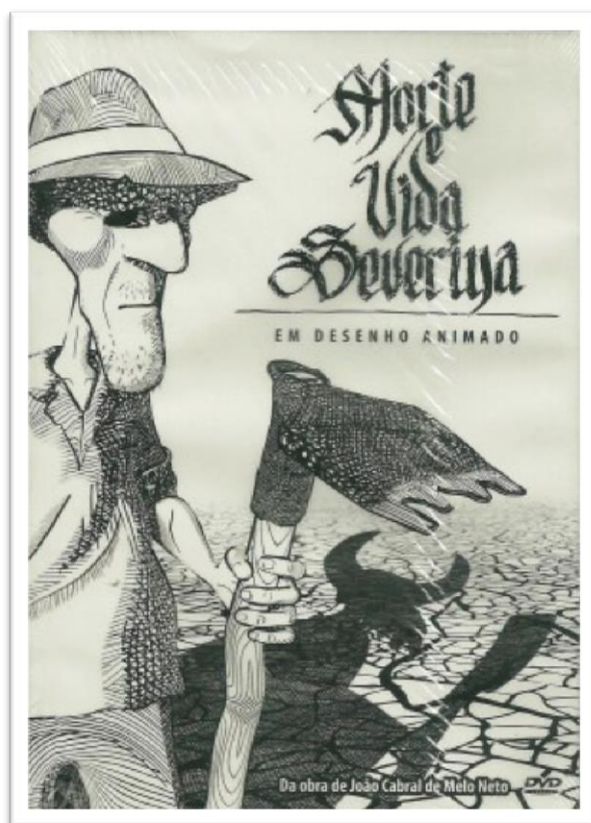
Após a execução do projeto nas turmas supracitadas, em 30 de maio de 2019 procedeu-se à reorganização das turmas atendidas, com a realocação dos bolsistas do PIBID, a fim de otimizar a concentração das atividades pedagógicas e possibilitar a atuação junto a novos alunos, com ampliação e diversificação dos recursos de apoio ao ensino. Percebeu-se que a certo modo a principal metodologia utilizada na nova turma permaneceu a mesma. Tendo em vista isso, partimos direto para a apresentação dos bolsistas, o programa PIBID e o projeto a ser trabalhado. Fomos bem recebidos e algo que me chamou atenção – não sei se pelo fato de estarem no 2º Ano do ensino médio – foi o fato destes se apresentarem menos “acanhados” diante da nossa presença.

Desta vez, incrementamos mais ferramentas além da literatura, utilizando recursos audiovisuais, artes gráficas, reflexões filosóficas e sociológicas, dinâmicas de grupo e linguagem cinematográfica. Quanto aos recursos metodológicos, Simião et al. (2011) lembram que não basta possuí-los, é necessário saber utilizá-los. Os autores destacam,

especialmente, a utilização das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), que, em suma, se tratam de recursos tecnológicos, sobretudo o uso de computadores e da internet. Por isso, houve a preocupação em selecionar obras literárias – e outros recursos de aprendizagem – que dialogassem com os conteúdos propostos no livro didático.

Como primeira atividade, apresentamos a obra literária *Morte e Vida Severina* em formato cinematográfico, conforme ilustrado a figura 4. Em seguida, propusemos um debate relacionando a obra com o livro didático. A experiência de levar a obra para o formato cinematográfico despertou nos alunos o interesse não apenas pela obra escrita, mas também pela história das dificuldades enfrentadas pelos retirantes ao se deslocarem de seu lugar de origem para a cidade grande, possibilitando ainda a assimilação do conteúdo apresentado pelo livro didático.

Figura 4 – Capa da animação *Morte e Vida Severina*



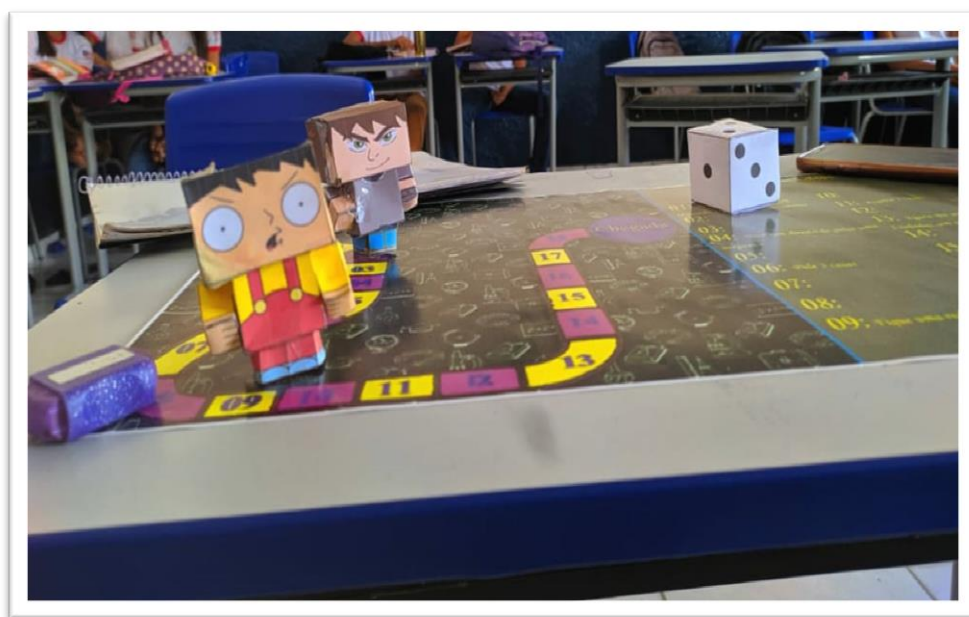
Fonte: Morte e Vida Severina — animação, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>. Acesso em: 11 fev. 2026.

Tendo o Livro Didático (LD) como referência para o desenvolvimento das atividades, propusemos à turma um quiz de perguntas e respostas com a temática dos biomas brasileiros. A dinâmica consistia na realização de pesquisas no LD, dentro de um tempo previamente estabelecido para cada grupo. Ao final, o grupo que obtivesse o maior número de acertos seria considerado vencedor e receberia uma premiação simbólica, como

forma de reforço positivo. Os resultados foram satisfatórios: a turma participou ativamente, as respostas foram localizadas com agilidade e o objetivo de incentivar a pesquisa no material didático foi alcançado.

Posteriormente, desenvolvemos outra atividade com a finalidade de utilizar a repetição como estratégia para favorecer a consolidação do conhecimento. Dessa vez, recorremos a um jogo de tabuleiro, como consta na figura 5, mantendo o mesmo conteúdo da atividade anterior. Novamente, os resultados mostraram-se positivos, evidenciando o potencial das metodologias ativas e lúdicas como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Figura 5 – Jogo de tabuleiro



Fonte: Acervo da autora, 201.

Cabe destacar, entretanto, que nem sempre o professor dispõe de tempo para planejar e executar atividades diferenciadas que extrapolem o uso exclusivo do Livro Didático. Nesse sentido, Deimling e Reali (2020) discutem o papel dos supervisores no processo de formação dos licenciandos no âmbito do PIBID e apontam possíveis fatores que podem influenciar a ausência ou limitação do apoio às atribuições previstas no programa. Embora se reconheça que, em alguns casos, a participação possa estar associada prioritariamente ao recebimento da bolsa, as autoras também indicam que há outros elementos que podem justificar tais dificuldades, segundo sua análise.

[...] o fato de alguns professores supervisores não se envolverem com as atividades do PIBID e não atuarem efetivamente em seu acompanhamento nas escolas pode estar associado, também, às condições em que tais atividades se

desenvolvem. De fato, integrar de uma só vez 6 estudantes – ou mesmo 4 – em uma única sala de aula – onde há cerca de 40 alunos – não parece ser fácil, tampouco coerente aos professores supervisores e às escolas (Deimling; Reali, 2020, p. 11).

Com isso, pretende-se relacionar tais problemas ao fato de muitos professores optarem, com maior frequência, pela utilização do livro didático. Contudo, entende-se também que tal escolha está diretamente vinculada à disposição do professor em planejar atividades que se adequem ao seu plano de aula. Esse processo demanda tempo, reflexão e recursos que, não raramente, acabam sendo custeados com recursos próprios.

Com o tempo do projeto quase chegando ao fim, propomos mais três atividades para a classe. Trabalhamos com os alunos mais um assunto do Livro Didático. Desta vez, agrossistemas – figura 6. Após a explicação do conteúdo, como atividade para os alunos, propomos que apresentassem um seminário sobre o assunto expondo determinados sistemas agrários. Durante as apresentações os alunos usaram de cartazes e apresentações em slide. Pôde-se perceber o empenho na exposição do assunto.

Figura 6 – Espaço geográfico e globalização



Fonte: Almeida (2016, p. 103-110).

Também trabalhamos atividades que viessem a trazer reflexão e debate entre os alunos. E como assunto abordamos como tema o Bullying na escola com o filme “Extraordinário”, que conta a história de uma criança chamada Auggie Pullman, um

menino que nasceu com malformação facial severa, passando por várias cirurgias. Fazendo com que receba educação em casa pela mãe. Até que seus pais decidem matricular Auggie na escola pela primeira vez, para que ele conviva com outras crianças. O filme trata essa fase inicial de Auggie na escola, a luta contra o bullying, a superação e destaca a empatia, amor e acolhimento da família e amigos.

Em sala de aula, após a exibição do filme, abordamos tais temas levando a classe à reflexão do que foi apresentado no filme. Os alunos participaram do debate e também compartilharam situações vividas dentro e fora da escola.

Nossas atividades em classe se encerraram no dia 13 de dezembro. Para finalizar o nosso projeto com os alunos, trabalhamos o dia da consciência negra como consta na Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Como objetivo destacamos a importância de lembrarmos esta data e, em seguida, nos dispomos a auxiliar/ orientar na confecção dos materiais necessários ou dúvidas por parte dos alunos. Propomos uma apresentação no auditório contando com a presença do professor supervisor. Na figura, os alunos apresentaram poemas, jogral, paródia e representações gráficas.

Figura 7 – Alunos do 2º ano “C” em apresentação de trabalho em alusão ao dia da Consciência Negra



Fonte: Acervo da autora, 2020.

No que se refere às avaliações das apresentações ou participações dos alunos durante todo o projeto, Deimling e Reali (2020, p. 13) vão dizer que:

[...] depois de um processo de orientação e planejamento, desenvolvem algum tipo de intervenção supervisionada em sala de aula, é de se esperar que se utilizem algum método de avaliação para saber o quanto e como os alunos que participaram dessa intervenção se apropriaram dos conhecimentos discutidos e trabalhados.

No entanto, não posso afirmar qual o método de avaliação usado pelo professor supervisor. Entretanto, posso supor que, o trabalho em conjunto, a participação, interesse dos alunos (em acumular crédito ou nota para o fim do período, principalmente) e as aprendizagens realizadas por estes, seja um fator de atribuição positiva para os alunos.

Assim, concordo que:

A informação avaliativa pode referir-se às aprendizagens realizadas pelos alunos, mas também pode referir-se a aspectos como atitudes, esforço, interesses, preferências, assiduidade e comportamento dos alunos. Toda essa informação é útil para conhecer os alunos, organizar e desenvolver um ensino adequado, tomar decisões relativas ao seu comportamento, apoiar e incentivar o seu trabalho e dialogar com eles. Assim, quando se afirma que a determinação das notas deve estar baseada unicamente nas aprendizagens realizadas, isso não implica ignorar a restante informação disponível relativa aos alunos (Brookhart apud Fernandes, 2021, p. 9).

Brookhart (2017 apud FERNANDES, 2021, p. 10) ainda afirma que as notas refletem as aprendizagens dos alunos, e não aquilo que eles merecem. Ou seja, não se trata de merecimento, mas de evidências de que o aluno aprendeu o que precisava aprender.

Além disso, Fernandes (2021, p. 7) ressalta que as notas indicam o nível alcançado pelos alunos em um dado período de tempo, funcionando como meros símbolos desse desempenho.

Encerramento do Programa Institucional - 2020

Ao término das atividades escolares, o programa contemplou a apresentação dos resultados obtidos durante o período de execução dos projetos no Seminário de Iniciação à Docência (SEMID). Inicialmente, essas apresentações foram realizadas aos bolsistas e voluntários tanto do PIBID quanto dos integrantes do Residência Pedagógica. Posteriormente, foi realizado em auditório e aberto ao público, contando com a presença de ambas as ocasiões, coordenador de área e do supervisor da escola.

Por fim, em 2020 realizamos a entrega do relatório de atividades durante o programa vigente.

Considerações finais

Conclui-se que as atividades desenvolvidas, bem como as experiências vivenciadas e os desafios enfrentados durante a execução do projeto na escola, contribuíram significativamente para o crescimento profissional, no que se refere à tomada de decisões em diferentes situações.

Um dos principais desafios esteve relacionado à deficiência na comunicação, uma vez que, em algumas ocasiões, somente ao chegarmos à escola éramos informados de que não haveria aula. Tais circunstâncias exigiam o adiamento e a reorganização do planejamento previamente estabelecido. Por outro lado, essa realidade também representou um aspecto formativo relevante, pois possibilitou o desenvolvimento da capacidade de adaptação diante de situações imprevistas, exigindo do professor a adequação do plano de atividades referente ao projeto dado às condições do contexto escolar.

Outra questão a ser destacada refere-se à limitada participação do supervisor no planejamento das atividades e na orientação dos bolsistas quanto à atuação em sala de aula. Em razão disso, houve a necessidade de assumir maior autonomia no desenvolvimento e na execução do projeto. Ainda assim, essa experiência proporcionou aprendizados significativos, estimulando a reflexão crítica e a elaboração de estratégias mais eficazes para o trabalho com a turma.

Cabe mencionar, ainda, que parte dos estudantes residentes na zona rural enfrentavam dificuldades de deslocamento, especialmente em virtude da indisponibilidade do transporte escolar, seja por falhas mecânicas ou outros motivos. Tal situação ocasionava a redução do número de alunos presentes em sala de aula.

No contexto das aulas, um dos desafios consistia em incentivar a participação dos alunos, considerando que se tratava de uma turma, em geral, mais reservada. A interação entre bolsistas e alunos, bem como entre os próprios estudantes e os conteúdos trabalhados, mostrava-se inicialmente limitada. Contudo, com a utilização de dinâmicas e estratégias participativas, foi possível observar avanços no envolvimento e na participação dos alunos durante as aulas.

Quanto aos benefícios de participar do programa, enfatizo a relevância de proporcionar ao licenciando a oportunidade de vivenciar a realidade escolar de forma concreta. Ao desenvolvermos nossas atividades, passei a compreender na prática a docência como um trabalho interativo que envolve uma práxis, cujo objetivo não se limita à transformação de um objeto em outro, mas implica na transformação do próprio sujeito no processo (Tardif; Lessard, 2012).

Mouran (2000) ressalta que, enquanto não mudarmos os padrões convencionais que causam distanciamento entre aluno e professor, as novas mídias não terão impacto significativo; caso contrário, apenas fornecerão uma aparência de modernidade.

Dessa forma, após essa experiência — que se constrói nas relações e contribui significativamente para a formação e consolidação da identidade docente —, reitero a importância da continuação do programa, tanto para as instituições quanto para as escolas e seus futuros professores.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de Iniciação à Docência no período de 2018 a 2020 e pela oportunidade de vivenciar e integrar o programa nesse período.

Aos colegas que estiveram envolvidos na realização do projeto, registro minha gratidão pelo trabalho conjunto e pela parceria ao longo das atividades. Agradeço também à coordenadora de área, pelo acompanhamento sistemático durante as reuniões que orientaram o desenvolvimento do projeto, e ao professor supervisor, pelo apoio e pelos recursos disponibilizados durante sua execução.

Referências

ALMEIDA, Lucia. **Fronteiras da globalização**. O mundo natural e o espaço humanizado. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016. p. 102-112.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais n. 001/2011 CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 07 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.219 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira celebra mais de duas décadas**. Brasília, DF, 09 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/lei-que-tornou-obrigatorio-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-celebra-mais-de-duas-decadas?utm_source=>>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Edital nº 001/2011 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Resultado preliminar do Edital nº 61/2013 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-61-2013-pibid-resultado-preliminar-pdf/view>>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 7/2018 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: chamada pública para apresentação de propostas**. Brasília, DF: CAPES, 01 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **InfoCAPES: edição 21 – julho/2020**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 27 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-21-julho-2020>>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Edital nº 23/2022 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 29 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Edital nº 10/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 29 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão aprova inclusão em lei de programa de bolsa para professor da educação básica**. Brasília, 06 jun. 2025. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1167201-comissao-aprova-inclusao-em-lei-de-programa-de-bolsa-para-professor-da-educacao-basica/>>. Acesso em: 07 fev. 2026.

CAPES. Em 2026, Pibid passa a ser avaliado regularmente e ação permanente. **Portal Gov.br**, Brasília, 09 dez. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/em-2026-pibid-passa-a-ser-avaliado-regularmente-e-acao-permanente>>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CAPES. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Catálogo de Atos Administrativos**, Brasília, 25 mar. 2024. Disponível em: <<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>>. Acesso em: 11 fev. 2026.

_____. 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**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=797>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222648, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FERNANDES, D. **Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas**: Perspetivas Contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Brasília: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha10_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%2C%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Notas_Perspetivas%20Contepor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2026.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Portal Gov.br**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 08 fev. 2026.

JOHANN, Cristiane Antônia Hauschild; LIMA, Jaqueline Rabelo de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12-31, set./dez. 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24425/16297>>. Acesso em: 16 fev. 2026.

KRUG, Carbone Bruno Schmidt; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Ideias base de função e função afim: analisando o livro didático do Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/3117>>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MORTE E VIDA SEVERINA — animação. **YouTube**, vídeo publicado por Miguel Falcão, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias da educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2. p. 245-253.

NUNES, Flaviana Gasparotti; NARDOQUE, Sedeval. O Estágio supervisionado na formação do professor de geografia. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (Org.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 257-273.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58411>>. Acesso em: 12 de fev. 2026.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1932. Disponível em: <https://8035036364.cbail-cdnwnd.com/9b1461069309b63528041df360a50dc2/2000000959cff09cff3/Menino%20de%20engenho%20%20Jose%20Lins%20do%20Rego.pdf?ph=8035036364>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SIMEÃO, Lucílio Ferreira; FERRO, Maria Eduarda; REALI, Aline Maria de Medeiros. Tecnologias e educação: reflexões sobre a formação de professores. In: GONÇALVES,

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórica e geográfica**: Novas metodologias educacionais. Portal Câmpus Grajaú. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/grajau/paginas/pagina_estatica.jsf?id=756>. Acesso em: 11 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Divisão de Programas Especiais – DIPES**. Pró-Reitoria de Ensino. Portal da UFMA. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/divisao-de-programas-especiais-dipes?utm_source=>. Acesso em: 15 fev. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Edital nº 36/2014 – PIBID/UFMA/CAPES**: seleção de estudantes bolsistas. São Luís: UFMA, 25 fev. 2014. Disponível em: <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9169>>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: didática, saberes docentes e formação. v. 1. Cuiabá, MT: EdUFMT; Editora Sustentável, 2019. p. 214 - 224.