



O PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO TERRITÓRIO E DA CULTURA NORTE-TOCANTINENSE

ITISP IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING IDENTITY BASED ON THE NORTHERN TOCANTINS TERRITORY AND CULTURE

EL PIBID EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE A PARTIR DEL TERRITORIO Y LA CULTURA DEL NORTE DE TOCANTINS

Vanessa Lessio Diniz^{1*}

Abadio Cunha de Paiva^{2**}

Francinilda Bezerra de Lima^{3***}

Mayst Marcos de Sousa Santos^{4****}

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel central na formação inicial de professores, ao articular a fundamentação teórica com a vivência prática no cotidiano da educação básica e promover a práxis pedagógica no ambiente escolar. Este artigo investiga como as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) impulsionam a construção da identidade docente, sob a ótica da territorialidade e da cultura regional. A partir de uma abordagem qualitativa e crítico-analítica, fundamentada na análise de planos de aula, relatórios de intervenção e diários de campo, a investigação foca em discutir as ações pedagógicas de grande impacto comunitário, como a Exposição de Solos e Rochas na Escola Estadual Francisco Máximo, o "Dia D" sobre Queimadas no Tocantins na Colégio Estadual Guilherme Dourado e as atividades da Semana do Meio Ambiente na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Os

^{1*} Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta do curso de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Avenida Paraguai, S/N, Qd.51, Lt.17, Bairro Cimba, CEP 77824-838 | Araguaína -Tocantins, Brasil. E-mail: vanessalessiodiniz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1088-6314>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2628259308097357>.

^{2**} Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS). Professor de Geografia da educação básica da SEDUC-TO. Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço: Rua Ipameri N. 187 Bairro: Dona Neucya, Araguaína, Tocantins, Brasil, Cep. 77.813-450 . E-mail: abadiopaiva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4232-3684> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9740948509280308>.

^{3***} Graduada em Geografia e Especialista em Geografia Aplicada à Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora de Geografia da educação básica da SEDUC-TO. Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço: Rua Ipameri N. 187 Bairro: Dona Neucya, Araguaína, Tocantins, Brasil, Cep. 77.813-450. E-mail: francinilda.lima@professor.to.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-9198-2108>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6666177490202930>.

^{4****} Graduado em Geografia e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor de Geografia da educação básica da SEDUC-TO. Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço: Rua Ipameri N. 187 Bairro: Dona Neucya, Araguaína, Tocantins, Brasil, Cep. 77.813-450. E-mail: maystsantos@professor.to.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6884-9500>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4949161097880611>.

achados evidenciam que a mediação pedagógica dos conteúdos espaciais, quando ancorada na recontextualização de elementos culturais e ambientais locais, ressignifica a aprendizagem dos alunos da rede pública e contribui diretamente na formação profissional do licenciando. Conclui-se que a inserção promovida pelo PIBID Geografia /UFNT consolida a identidade docente na ação reflexiva sobre a prática, formando educadores comprometidos com as especificidades socioespaciais do Norte Tocantinense.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica. Educação Geográfica. Saberes Docentes. Amazônia. Cerrado.

ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) plays a central role in initial teacher training by linking theoretical foundations with practical experience in the daily life of basic education and fostering pedagogical praxis within the school environment. This article investigates how activities carried out under the Geography sub-project at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT) foster the construction of teaching identity through the lenses of territoriality and regional culture. Adopting a qualitative, critical-analytical approach based on the analysis of lesson plans, intervention reports, and field journals, the study focuses on pedagogical initiatives with significant community impact, such as the Soil and Rock Exhibition at Francisco Máximo State School, the "D-Day" on Wildfires in Tocantins at Guilherme Dourado State College, and Environment Week activities at Adolfo Bezerra de Menezes State School. The findings demonstrate that the pedagogical mediation of spatial content—when grounded in the recontextualization of local cultural and environmental elements—redefines learning for public school students and directly contributes to the professional development of pre-service teachers. The study concludes that the engagement fostered by the UFNT Geography PIBID consolidates teaching identity not in the abstract, but through reflective action on practice, thereby shaping educators committed to the socio-spatial specificities of the Northern Tocantins region.

Keywords: Pedagogical Praxis. Geographic Education. Teaching Knowledge. Amazon. Cerrado.

RESUMEN

El Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (PIBID) desempeña un papel fundamental en la formación inicial del profesorado, articulando los fundamentos teóricos con la experiencia práctica en la vida cotidiana de la educación básica y promoviendo la praxis pedagógica en el entorno escolar. Este artículo investiga cómo las acciones desarrolladas dentro del subproyecto de Geografía en la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT) impulsan la construcción de la identidad docente, desde la perspectiva de la territorialidad y la cultura regional. Mediante un enfoque cualitativo y crítico-analítico, basado en el análisis de planes de clase, informes de intervención y diarios de campo, la investigación se centra en acciones pedagógicas con un impacto comunitario significativo, como la Exposición de Suelo y Roca en la Escuela Estatal Francisco Máximo, el "Día D" sobre Incendios Forestales en Tocantins en la Escuela Estatal Guilherme Dourado y las actividades de la Semana del Medio Ambiente en la Escuela Estatal Adolfo Bezerra de Menezes. Los resultados muestran que la mediación pedagógica del contenido espacial, al estar anclada en la recontextualización de elementos culturales y ambientales locales, redefine el aprendizaje de los estudiantes en el sistema escolar público y contribuye directamente al desarrollo profesional de los estudiantes de pregrado. Se concluye que la inserción promovida por el programa de Geografía PIBID/UFNT consolida la identidad docente no de manera abstracta, sino a través de la reflexión sobre la práctica, formando educadores comprometidos con las especificidades socioespaciales del norte de Tocantins.

Palabras clave: Praxis pedagógica. Educación geográfica. Conocimiento docente. Amazonía. Cerrado.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Geografia no Brasil tem demandado modelos formativos capazes de superar a histórica fragmentação entre conhecimento acadêmico e a realidade escolar (Cavalcanti, 2019). Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma importante política de formação, ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública desde as etapas iniciais da graduação. Mais do que uma experiência observacional, o programa cria condições para que os futuros professores vivenciem, analisem e problematizem situações concretas da docência, articulando conhecimentos acadêmicos e escolares.

Essa aproximação entre universidade e escola rompe com a compreensão de que primeiro se aprende a teoria para depois aplicá-la à prática, aproximando-se da perspectiva da práxis pedagógica de Paulo Freire (1996). No contato com estudantes, professores supervisores e demais sujeitos da escola, os licenciandos mobilizam e desenvolvem diferentes saberes docentes (Tardif, 2002), construindo progressivamente sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a prática (Pimenta; Ghedin, 2012). Nessa direção, o PIBID contribui para uma formação docente articulada às condições concretas de exercício da profissão, em consonância com a perspectiva de Saviani (2010) sobre a necessidade de uma formação docente qualificada.

Essa dinâmica assume características particulares no Subprojeto PIBID Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), desenvolvido entre novembro de 2024 e com data de finalização prevista para outubro de 2026, com a participação de 24 bolsistas de iniciação à docência e três professores supervisores em escolas públicas de Araguaína-TO. Inserida no contexto do Norte Tocantinense, a UFNT constitui importante espaço de formação de professores em uma região marcada por dinâmicas socioespaciais, ambientais e culturais específicas, relacionadas, entre outros aspectos, à transição dos biomas Cerrado-Amazônia, à expansão do agronegócio, às transformações urbanas recentes e à presença de diferentes grupos e comunidades (UFNT, 2020).

Nesse contexto, o ensino de Geografia demanda práticas capazes de relacionar os conhecimentos escolares às experiências e problemáticas do território. Como destaca Callai (2005), a leitura do espaço vivido constitui dimensão importante da aprendizagem geográfica. Nessa perspectiva, o *território usado* (Santos, 2002) pode ser mobilizado como referência para compreender as relações sociais, culturais e ambientais que produzem os lugares, contribuindo

para práticas pedagógicas contextualizadas e para a construção do pensamento geográfico.

Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão: de que modo a participação dos pibidianos de Geografia/UFNT na elaboração e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas contextualizadas com as realidades sociais, culturais e territoriais do Norte Tocantinense contribui para a constituição de sua identidade docente?

Para responder a esse questionamento, o artigo analisa o processo formativo vivenciado pelos pibidianos a partir da articulação entre os saberes docentes mobilizados no cotidiano do programa e as experiências pedagógicas construídas nas escolas-campo. Parte-se da compreensão de que a formação inicial se constitui não apenas pela apropriação de conhecimentos acadêmicos, mas também pela experiência escolar, pela reflexão sobre a prática e pela relação com os sujeitos e contextos territoriais nos quais a docência se realiza.

A análise concentra-se em três experiências desenvolvidas durante o ano de 2025: a Exposição de Solos e Rochas, na Escola Estadual Francisco Máximo; o “Dia D” sobre Queimadas no Tocantins, no Colégio Estadual Guilherme Dourado; e as ações da Semana do Meio Ambiente, na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Embora distintas em seus temas e abordagens metodológicas, essas experiências aproximam o ensino de Geografia de questões sociais, ambientais e territoriais presentes no Norte Tocantinense. Ao envolver os licenciandos no planejamento, desenvolvimento e reflexão sobre as atividades, o PIBID configura-se, assim, como espaço de aprendizagem da docência e de construção da identidade profissional, articulando formação, escola, território, cultura e ensino de Geografia.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, TERRITÓRIO E ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 Formação inicial, saberes docentes e a construção da identidade profissional no PIBID

A formação inicial de professores constitui um processo de apropriação, produção e ressignificação de conhecimentos que se desenvolve na articulação entre universidade, escola e realidade social. Nesse percurso, a identidade docente não pode ser compreendida como atributo adquirido ao final da graduação, mas como uma construção histórica, relacional e continuamente reelaborada nas experiências formativas e profissionais. Nóvoa (2019) destaca que formar professores implica reconhecer a dimensão profissional da docência e fortalecer os vínculos entre formação e exercício profissional, superando modelos centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos teóricos.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Tardif (2002), para quem os saberes docentes apresentam natureza plural, heterogênea e temporal, sendo constituídos a partir da articulação entre saberes provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes experienciais assumem particular relevância porque se constituem no enfrentamento das situações concretas do trabalho docente, nas relações estabelecidas com os estudantes, com os demais profissionais da escola e com as condições materiais e institucionais que estruturam a prática educativa. A formação inicial, portanto, não deve produzir uma separação rígida entre o conhecimento acadêmico e a experiência escolar, mas criar condições para que ambos sejam confrontados, problematizados e reelaborados.

É nesse campo de articulação que o PIBID adquire relevância formativa. Ao inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública desde as etapas iniciais da graduação, o programa possibilita experiências sistemáticas de observação, planejamento, intervenção, acompanhamento e reflexão sobre a prática pedagógica. Tal inserção desloca a escola de uma posição de espaço meramente aplicativo para a condição de lugar de formação e produção de conhecimentos sobre a docência. Nessa direção, Pimenta e Ghedin (2012) defendem a importância da reflexão crítica sobre a prática como dimensão constitutiva da formação profissional, enquanto Freire (1996) compreende a práxis como movimento indissociável entre ação e reflexão.

No campo específico da formação do professor de Geografia, essa discussão ganha contornos próprios. Kaercher (2004) chama atenção para a necessidade de superar uma concepção de ensino de Geografia baseada na mera transmissão e memorização de informações, valorizando a construção de um olhar geográfico capaz de problematizar a realidade. Cavalcanti (2019), por sua vez, compreende a formação do professor de Geografia em estreita relação com a construção do pensamento geográfico e com a capacidade de organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes interpretar criticamente o espaço em que vivem.

Ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas. Sobrelevo, e ainda, que fazer e conhecer Geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo (Cavalcanti, 2019, p.15).

Assim, a formação proporcionada pelo PIBID não se restringe ao desenvolvimento de competências didáticas, mas envolve a construção de conhecimentos específicos da profissão e

do ensino de Geografia, articulando conteúdo, didática, experiência e leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a identidade profissional dos pibidianos é constituída no próprio movimento de aproximação com a escola e de interpretação das situações concretas que atravessam o ensino. O planejamento de uma atividade, a escolha de determinado conceito geográfico, a definição de uma estratégia metodológica, a interação com os estudantes e a avaliação dos resultados tornam-se experiências por meio das quais o licenciando começa a compreender as especificidades, os limites e as possibilidades do trabalho docente. O PIBID, portanto, constitui um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão, no qual os saberes acadêmicos são colocados em relação com os saberes escolares, experienciais e territoriais.

2.2 Território e a construção do pensamento geográfico no ensino de Geografia

O ensino de Geografia tem entre suas finalidades a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o espaço geográfico e as relações sociais que o produzem. Para isso, o trabalho pedagógico não pode reduzir os conceitos geográficos a definições abstratas ou conteúdos a serem memorizados. É necessário mobilizá-los como instrumentos de interpretação da realidade, estabelecendo relações entre as experiências dos estudantes e processos socioespaciais que se manifestam em diferentes escalas.

Nesse sentido, a categoria território possui particular importância por permitir analisar as relações de poder, apropriação, controle, pertencimento e uso que constituem o espaço. Na perspectiva de Santos (2002), a noção de *território usado* amplia a compreensão do território para além de seus limites político-administrativos, incorporando as relações entre objetos, ações, técnica, trabalho, instituições e sujeitos. O território, nessa abordagem, é produzido e constantemente transformado pelas práticas sociais que lhe atribuem diferentes usos e significados.

Haesbaert (2004) contribui para essa discussão ao compreender o território a partir de sua dimensão material e simbólica, ressaltando a multiplicidade das territorialidades e dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Essa perspectiva é particularmente pertinente ao ensino de Geografia porque permite abordar o território como resultado de disputas, apropriações e formas diferenciadas de pertencimento, evitando sua compreensão como espaço homogêneo e estático.

Dessa forma, Cavalcanti (2012) reforça que o ensino de Geografia ganha significado quando os conceitos científicos são mobilizados para interpretar situações concretas, permitindo que o estudante desenvolva formas mais complexas de pensar espacialmente. Nessa direção, Straforini (2004) defende a necessidade de compreender o espaço geográfico em sua complexidade e articulação entre diferentes escalas, evitando abordagens fragmentadas do conhecimento.

O espaço vivido pelo estudante não deve ser tratado como uma realidade isolada, mas como parte de redes, fluxos e processos que envolvem outras escalas espaciais. Essa compreensão permite trabalhar questões do cotidiano — como as queimadas, as transformações ambientais, a expansão urbana ou as formas de apropriação dos recursos naturais — como manifestações de processos geográficos mais amplos. Desse modo, trabalhar território na formação dos licenciandos significa desenvolver a capacidade de transformar situações concretas em problemas geográficos, articulando experiência, conceitos e diferentes escalas de análise.

2.3 Cultura, território e contextualização do ensino de Geografia no Norte Tocantinense

A relação entre cultura, território e educação amplia a compreensão do ensino de Geografia ao reconhecer que os espaços são produzidos não apenas por processos econômicos e políticos, mas também por práticas culturais, memórias, identidades, modos de vida e formas diversas de apropriação da natureza. A cultura, nessa perspectiva, não constitui um elemento externo ao território, mas participa de sua produção e das maneiras pelas quais diferentes grupos atribuem sentidos aos lugares e constroem suas territorialidades.

No Norte Tocantinense, essa dimensão assume particular relevância diante da diversidade de sujeitos, práticas e conflitos que constituem o território. A região apresenta diferentes formas de ocupação e uso da terra, processos de expansão urbana e do agronegócio, presença de povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos), dinâmicas camponesas, questões ambientais e conflitos relacionados à apropriação dos recursos naturais. Esses processos configuram uma realidade territorial complexa que pode constituir importante referência para a construção de conhecimentos geográficos na escola.

A contextualização, contudo, não deve ser confundida com a simples substituição de exemplos gerais por exemplos locais. Contextualizar o ensino de Geografia implica problematizar o local em suas relações com outras escalas e compreender como processos

econômicos, políticos, ambientais e culturais se materializam no cotidiano dos sujeitos. Nessa direção, Cavalcanti (2012) destaca a importância de construir situações de aprendizagem que permitam aos estudantes pensar geograficamente a realidade, enquanto Callai (2005) ressalta a leitura do lugar como possibilidade de compreender a organização espacial e suas transformações.

Essa perspectiva também dialoga com a educação problematizadora de Freire (1996), para quem o conhecimento se constrói na relação crítica dos sujeitos com o mundo. No ensino de Geografia, isso significa reconhecer que os estudantes chegam à escola portando experiências, percepções e conhecimentos sobre os lugares onde vivem, os quais podem ser confrontados e ampliados por meio do conhecimento científico. O papel do professor não é simplesmente validar o conhecimento cotidiano nem substituí-lo pelo conhecimento acadêmico, mas criar condições para que diferentes formas de saber entrem em diálogo e possibilitem novas interpretações da realidade.

A abordagem cultural e territorial também exige atenção às perspectivas decoloniais sobre produção do conhecimento. Walsh (2009) e Quijano (2005) contribuem para problematizar a permanência de hierarquias epistêmicas que historicamente estabeleceram determinados conhecimentos como universais e subalternizaram outros saberes, experiências e formas de interpretação do mundo. No ensino de Geografia, essa discussão permite questionar práticas pedagógicas que apresentam os territórios apenas a partir de categorias externas aos sujeitos que os vivenciam, abrindo espaço para a consideração de conhecimentos produzidos por comunidades, grupos sociais e sujeitos historicamente marginalizados.

Assim, abordar as dinâmicas socioespaciais do Norte Tocantinense na formação dos pibidianos não significa produzir uma perspectiva regionalista ou meramente descritiva do território. Trata-se de compreender o território como campo de relações, disputas, conhecimentos e experiências que podem ser mobilizados na construção do pensamento geográfico escolar. A cultura, nesse processo, deixa de ocupar uma posição ilustrativa e passa a integrar a própria problematização das relações socioespaciais.

2.4 O PIBID como espaço de articulação entre formação docente, território e prática pedagógica

A articulação entre formação docente, pensamento geográfico, território e cultura permite compreender o PIBID como um espaço formativo situado na interface entre

universidade, escola e realidade territorial. Sua contribuição para a formação inicial não reside apenas na antecipação do contato dos licenciandos com o ambiente escolar, mas na possibilidade de construir experiências nas quais os futuros professores participam efetivamente da elaboração de práticas pedagógicas, analisam seus resultados e reelaboram seus conhecimentos a partir das situações vivenciadas.

Desde sua implantação, o PIBID tem sido um aliado na formação docente dos cursos de licenciatura. Afinal, as vivências no decorrer de suas atividades acadêmico-formativas contribuem para aumentar o interesse dos licenciandos pelo curso e enriquecer a sua formação docente. Além disso, o programa tem contribuído para que os licenciandos reflitam acerca da abordagem prática que almejam desenvolver nas escolas públicas durante o exercício futuro da profissão de professor. A aproximação dos licenciandos com os espaços do exercício profissional docente lhes proporciona a oportunidade de vivenciar atividades relacionadas à docência desde o início da sua formação inicial, e integra efetivamente os conhecimentos específico e pedagógico, estabelecendo a relação entre teoria e prática (Silva; Ribeiro, 2023, p.10)

No caso do ensino de Geografia, essa articulação assume importância particular porque a própria natureza do conhecimento geográfico exige a capacidade de relacionar conceitos, escalas e experiências espaciais. As situações vivenciadas no território podem constituir pontos de partida para a construção de problemas de ensino, desde que sejam submetidas à análise conceitual e crítica. Dessa maneira, temas como queimadas, solos, transformações ambientais, paisagens e usos do território podem ultrapassar a condição de conteúdos isolados e tornar-se objetos de investigação e problematização geográfica.

As experiências desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas públicas de Araguaína, portanto, podem ser compreendidas como situações nas quais diferentes dimensões da formação docente se articulam. A elaboração da Exposição de Solos e Rochas, o desenvolvimento do “Dia D” sobre Queimadas e a realização de oficinas durante a Semana do Meio Ambiente constituem experiências distintas, mas possibilitam observar como os licenciandos mobilizam conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais na construção de práticas de ensino vinculadas às questões presentes no contexto escolar.

Essa compreensão permite deslocar a análise do PIBID de uma perspectiva centrada exclusivamente na quantidade ou na variedade de atividades realizadas para uma abordagem voltada aos processos formativos produzidos por essas experiências. O foco passa a recair sobre aquilo que os licenciandos aprendem ao planejar, ensinar, interagir, enfrentar situações imprevistas e refletir sobre suas práticas. Nesse movimento, a escola constitui-se como espaço

de formação profissional e produção de conhecimento, enquanto o território fornece elementos concretos para a construção de problemas e aprendizagens geográficas.

Desse modo, o referencial adotado neste estudo compreende a formação dos pibidianos como um processo situado, relacional e reflexivo, no qual os saberes docentes, os conhecimentos geográficos e as experiências territoriais se articulam na constituição da identidade profissional. O ensino de Geografia, por sua vez, é entendido como prática intelectual e pedagógica voltada à construção do pensamento espacial e à leitura crítica das relações que produzem os lugares e os territórios. É a partir dessa articulação que as experiências analisadas neste artigo são tomadas não apenas como ações desenvolvidas pelo PIBID, mas como experiências formativas capazes de revelar processos de aprendizagem da docência e de construção de práticas pedagógicas contextualizadas no território norte-tocantinense.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio do estudo de caso. A escolha dessa abordagem relaciona-se à necessidade de compreender processos formativos e práticas pedagógicas desenvolvidos em um contexto específico, considerando as relações entre os sujeitos, as experiências vivenciadas e as condições concretas em que ocorrem.

Para Gil (2002), o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo de um ou poucos objetos, possibilitando seu conhecimento amplo e detalhado. Essa perspectiva mostra-se adequada a esta investigação, uma vez que o objetivo não é produzir generalizações estatísticas sobre o PIBID, mas compreender como determinadas experiências desenvolvidas no Subprojeto PIBID Geografia da UFNT contribuem para a formação inicial e para a constituição da identidade docente.

A opção pelo estudo de caso também dialoga com Yin (2015), que destaca sua pertinência para a investigação de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, e com Stake (2007), que enfatiza a compreensão da particularidade e da complexidade do caso. Nesse sentido, a formação dos licenciandos é analisada em sua relação com a universidade, a escola, os professores supervisores, os estudantes e as especificidades territoriais em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

3.1 Unidade de análise e campo da pesquisa

O caso investigado corresponde ao Subprojeto PIBID Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), referente as ações desenvolvidas durante o ano de 2025. Participam desse processo 24 bolsistas de iniciação à docência, estudantes do curso de Geografia da UFNT, e três professores supervisores da rede estadual de ensino de Araguaína-TO.

O campo da pesquisa compreende a UFNT e as três escolas públicas estaduais parceiras: Escola Estadual Francisco Máximo, Colégio Estadual Guilherme Dourado e Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. A escolha desse contexto está relacionada à possibilidade de acompanhar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos em situações concretas de ensino e analisar como os conhecimentos acadêmicos são mobilizados e ressignificados no cotidiano escolar.

A unidade de análise concentra-se, portanto, nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos pibidianos, especialmente aquelas que articulam saberes docentes, ensino de Geografia e questões relacionadas ao território norte-tocantinense. O território, nessa perspectiva, não é tomado apenas como localização das escolas, mas como dimensão que atravessa as experiências, os conteúdos e os problemas mobilizados nas práticas pedagógicas.

3.2 Fontes de evidência e triangulação dos dados

Conforme Gil (2002), o estudo de caso pode recorrer a diferentes procedimentos e fontes de informação, favorecendo uma compreensão mais ampla do objeto. Nessa direção, a pesquisa utiliza três conjuntos principais de evidências, organizados da seguinte forma apresentada no quadro 1:

Quadro 1 – Conjuntos de evidências

Fonte de evidência	Material analisado	Contribuição para a investigação
Documentação pedagógica e institucional	Projetos, planos de aula, sequências didáticas, planejamentos e relatórios de atividades.	Identificar objetivos, concepções pedagógicas, conteúdos, estratégias metodológicas e formas de organização das ações.
Registros reflexivos	Diários de campo, relatos de experiência e registros produzidos pelos pibidianos.	Compreender percepções, dificuldades, aprendizagens, tomadas de decisão e processos de reflexão sobre a prática
Registros das práticas pedagógicas	Fotografias, materiais didáticos, maquetes, mostras, produções dos	Analisar a materialização das propostas pedagógicas e as formas de articulação

	estudantes e demais produtos das intervenções.	entre conhecimento geográfico, território e contexto escolar.
--	--	---

Fonte: Produção dos autores (2025).

A utilização dessas diferentes fontes possibilitou a triangulação das evidências, compreendida como o confronto entre informações provenientes de materiais distintos. Assim, os planejamentos permitem identificar o que foi proposto; os registros reflexivos possibilitam compreender como os licenciandos vivenciaram e interpretaram as experiências; e os registros pedagógicos evidenciam como as propostas foram materializadas nas escolas.

A triangulação não foi utilizada apenas para confirmar informações, mas também para identificar convergências, diferenças e aspectos recorrentes entre as fontes. Esse procedimento contribuiu para ampliar a consistência da interpretação do caso e evitar que os resultados fossem construídos a partir de uma única perspectiva.

Entre o conjunto de atividades desenvolvidas pelo Subprojeto, foram selecionadas para análise três experiências que apresentam relação direta com os objetivos da investigação (Figura 1): a Exposição de Solos e Rochas, realizada na Escola Estadual Francisco Máximo; o “Dia D” sobre Queimadas no Tocantins, desenvolvido na Escola Estadual Guilherme Dourado; e as ações da Semana do Meio Ambiente, realizadas na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.

Figura 1 – Experiências do PIBID Geografia . a) Pit Stop - Semana do Meio Ambiente; b) “Dia D” sobre Queimadas no Tocantins; c) Exposição de Solos e Rochas.



Fonte: Arquivo de Registros PIBID Geografia (2025)

A seleção dessas experiências considera sua capacidade de evidenciar diferentes formas

de articulação entre conhecimento geográfico, contexto escolar e realidade territorial. Embora apresentem temáticas e estratégias distintas, todas envolvem os licenciandos em processos de planejamento, elaboração, desenvolvimento e reflexão sobre práticas de ensino.

3.3 Procedimentos de análise e interpretação

O material produzido foi organizado e analisado de forma interpretativa, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico da pesquisa. Inicialmente, realizou-se a leitura dos documentos, registros reflexivos e materiais produzidos nas atividades, buscando identificar recorrências, particularidades e relações entre as diferentes fontes.

A análise foi orientada por dimensões relacionadas aos **saberes docentes, identidade profissional, práticas pedagógicas, território, contextualização do ensino de Geografia e questões socioambientais**. Essas dimensões funcionaram como referências para a interpretação do material, permitindo observar como os licenciandos mobilizam conhecimentos e constroem sentidos sobre a docência a partir das experiências vivenciadas.

A análise também considerou as contribuições de Stake (2007) para a identificação de temas e significados recorrentes no interior do caso e de Yin (2015) para a organização e articulação das diferentes evidências. Dessa forma, buscou-se compreender as relações entre aquilo que foi planejado, as práticas efetivamente desenvolvidas e as reflexões produzidas pelos participantes.

O objetivo, portanto, não foi apenas descrever as atividades realizadas, mas compreender o que essas experiências revelam sobre a aprendizagem da docência, a mobilização dos saberes docentes e a construção de práticas de ensino de Geografia relacionadas ao território norte-tocantinense. A análise dos resultados é apresentada a partir dessas relações, buscando evidenciar como o PIBID se constitui como espaço de formação profissional e de construção de uma prática docente territorialmente situada.

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA TERRITORIALIZADA NO PIBID GEOGRAFIA/UFNT

A análise do caso foi desenvolvida a partir do cruzamento entre os projetos e planejamentos pedagógicos, os registros reflexivos produzidos pelos pibidianos e os registros pedagógicos decorrentes das intervenções realizadas nas escolas-campo. Em consonância com

a perspectiva do estudo de caso adotada por Gil (2002), Yin (2015) e Stake (2007), o interesse analítico não esteve na quantificação das atividades realizadas, mas na compreensão das relações estabelecidas entre formação inicial, saberes docentes, prática pedagógica e contexto territorial. A triangulação das fontes permitiu identificar movimentos de continuidade, deslocamento e ressignificação das práticas ao longo do desenvolvimento do Subprojeto PIBID Geografia/UFNT.

A leitura integrada do material empírico possibilitou organizar a análise em três dimensões articuladas: 1. A aprendizagem da docência no cotidiano escolar; 2. A construção de práticas de ensino de Geografia ancoradas no território; e 3. Ressignificação dos conteúdos geográficos por meio de experiências pedagógicas contextualizadas. Essas dimensões não constituem categorias isoladas, mas diferentes entradas para compreender um mesmo processo: a constituição da identidade profissional dos licenciandos na relação entre universidade, escola e território.

4.1 Aprender a ensinar: os saberes docentes construídos no cotidiano da escola

Os registros analisados indicam que a inserção dos licenciandos nas escolas-campo produziu deslocamentos importantes na maneira como compreendiam o trabalho docente. Os diários de campo evidenciam que o contato com a sala de aula colocou em questão uma concepção inicialmente mais linear da relação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica. A experiência escolar revelou-se marcada por situações que não poderiam ser inteiramente antecipadas durante a formação universitária, exigindo dos licenciandos decisões, adaptações e reelaborações constantes. Essa dimensão aparece de forma expressiva no relato de um dos bolsistas:

No início, tínhamos receio de como os estudantes reagiriam ao conteúdo de solos e rochas. Ao relacionarmos os conhecimentos teóricos com elementos presentes na realidade local e planejarmos a atividade em parceria com o supervisor, percebemos que a contextualização favoreceu a aproximação dos estudantes com o tema. Também compreendemos que o espaço da sala de aula é dinâmico e exige adaptações constantes às experiências e às respostas dos alunos (Diário de Campo, Bolsista A, 2025).

O registro evidencia que a experiência no PIBID desloca o licenciando da aplicação de conhecimentos previamente adquiridos para a interpretação e tomada de decisões diante de situações concretas de ensino. Nesse processo, os saberes disciplinares articulam-se aos saberes pedagógicos, curriculares e experienciais, conforme Tardif (2002).

Esse movimento também aparece nos planejamentos. Enquanto as primeiras propostas apresentavam maior uso de estratégias expositivas e do livro didático, os registros posteriores indicam maior diversificação das atividades, com elaboração de materiais e práticas participativas. Esse deslocamento evidencia uma compreensão mais flexível do planejamento, entendido como processo que pode ser revisto a partir das respostas dos estudantes e das condições do contexto escolar.

A atuação dos professores supervisores também se mostrou fundamental nesse processo. Mais do que acompanhar as atividades, eles mediarão a relação entre os conhecimentos da universidade e os saberes produzidos na escola, reafirmando a escola como espaço de formação profissional. Essa dinâmica aproxima-se de Nóvoa (2019) e Pimenta e Ghedin (2012), ao destacar a articulação entre formação, prática e reflexão. Assim, as experiências analisadas indicam que a construção da identidade docente envolve mais do que adquirir segurança para atuar em sala de aula. Implica aprender a planejar, contextualizar, mediar, tomar decisões e refletir sobre a própria prática, em diálogo permanente com os estudantes, a escola e seus diferentes contextos.

Dessa forma, a constituição da identidade profissional observada no subprojeto Geografia não pode ser reduzida ao desenvolvimento de “segurança” ou “experiência” para atuar em sala de aula. Trata-se de um processo mais amplo, no qual os licenciandos começam a reconhecer a docência como prática que exige conhecimento disciplinar, capacidade de planejamento, leitura do contexto, mediação pedagógica e tomada de decisões diante de situações concretas.

4.2 Do conteúdo ao problema geográfico: o território como mediação da prática pedagógica

A segunda dimensão identificada na análise refere-se à maneira como os licenciandos passaram a mobilizar o território como elemento de mediação do conhecimento geográfico. As experiências selecionadas revelam que a contextualização territorial não ocorreu apenas pela utilização de exemplos locais, mas pela transformação de situações presentes no cotidiano regional em objetos de problematização pedagógica.

Contextualizar o ensino de Geografia não significa simplesmente substituir um exemplo nacional por outro localizado em Araguaína ou no Tocantins. Significa construir relações entre a experiência imediata dos estudantes e processos socioespaciais mais amplos. Essa perspectiva

aproxima-se de Cavalcanti (2012, 2019), Callai (2005) e Straforini (2004), ao compreender o ensino de Geografia como possibilidade de construção de um pensamento capaz de relacionar lugar, território e diferentes escalas espaciais.

As três intervenções analisadas permitem observar essa dinâmica em situações distintas. A Exposição de Solos e Rochas, realizada na Escola Estadual Francisco Máximo, partiu de elementos concretos da geodiversidade tocaninense para aproximar conteúdos relacionados à Geologia e à Geomorfologia da experiência espacial dos estudantes. A utilização de amostras minerais e de solos da região possibilitou deslocar o conteúdo de uma dimensão predominantemente abstrata para uma situação de observação e investigação. Nesse caso, o território aparece como fonte de materialidade para o conhecimento geográfico. Segundo o relato de um bolsista,

Quando apresentamos os tipos de rochas característicos da nossa região e trouxemos as amostras de árvores fossilizadas do MONAF de Bielândia, a atenção dos alunos foi imediata. Eles manuseavam os fósseis espantados ao perceberem que aquilo que parecia uma simples pedra era, na verdade, uma madeira petrificada há milhões de anos ali bem perto deles. Foi o momento em que percebi que o tempo geológico e a geodiversidade só ganham sentido para a turma quando tocamos na memória do próprio território. Não estávamos apenas ensinando geologia; estávamos ajudando eles a lerem a história do lugar onde vivem (Registro de relatório, Bolsista B, 2025).

O solo e a rocha deixam de ser apresentados apenas como conceitos ou classificações e passam a ser objetos que podem ser observados, comparados e relacionados às características do espaço vivido. A prática contribui, assim, para aproximar conhecimento científico e experiência cotidiana sem reduzir um ao outro. A atividade também evidencia uma mudança na própria posição do licenciando. Para organizar uma exposição dessa natureza, não basta dominar o conteúdo disciplinar. É necessário selecionar materiais, definir formas de apresentação, antecipar dificuldades de compreensão, pensar estratégias de interação com os estudantes e estabelecer relações entre o objeto observado e o conceito geográfico.

O domínio do conteúdo, portanto, passa a ser acompanhado pelo desenvolvimento de um saber pedagógico sobre como ensinar esse conteúdo. Esse aspecto é particularmente relevante para a formação do professor de Geografia porque evidencia que saber Geografia e saber ensiná-la constituem dimensões relacionadas, mas não equivalentes. O PIBID cria situações nas quais essa diferença pode ser experimentada concretamente pelo licenciando.

4.3 As queimadas como problema socioambiental e territorial

O “Dia D” sobre Queimadas no Tocantins, desenvolvido no Colégio Estadual

Guilherme Dourado, apresenta uma experiência de contextualização do ensino de Geografia construída de forma processual. Diferentemente de uma atividade pontual, a proposta foi desenvolvida ao longo de um mês, em diferentes etapas e envolvendo distintas turmas do Ensino Médio, possibilitando que os estudantes investigassem a problemática das queimadas por meio de diferentes linguagens e procedimentos.

As atividades envolveram pesquisa e levantamento bibliográfico, minicurso sobre sensoriamento remoto aplicado ao estudo das queimadas no Tocantins, produção de documentários, pinturas, oficinas de fanzine e momentos de discussão e debate. Essa diversidade de estratégias permitiu abordar a temática a partir de diferentes dimensões do conhecimento geográfico, articulando aspectos ambientais, territoriais e sociais. O encerramento das atividades ocorreu com a socialização e o debate sobre os documentários produzidos e sobre a problemática das queimadas, envolvendo a comunidade escolar.

A experiência evidencia que a contextualização territorial não ocorreu apenas pela escolha de um tema relacionado à realidade regional. As queimadas constituíram o eixo articulador de um processo de investigação e produção de conhecimentos, no qual os estudantes foram convidados a pesquisar, interpretar informações, utilizar ferramentas de representação e produzir diferentes materiais sobre a problemática. Nesse sentido, a realidade do Tocantins foi tomada como ponto de partida para a construção de conhecimentos geográficos.

Essa abordagem aproxima-se da concepção de *território usado* de Santos (2002), ao possibilitar que as queimadas fossem compreendidas para além de um fenômeno exclusivamente natural ou ambiental. A investigação permitiu relacioná-las às formas de uso e apropriação do território, às condições ambientais e às práticas sociais que interferem na produção da paisagem. Assim, conteúdos relacionados à climatologia, biogeografia, sensoriamento remoto e relações sociedade-natureza puderam ser articulados em torno de uma problemática concreta.

No “Dia D”, ao ver a comunidade escolar debatendo os materiais que os alunos produziram, as queimadas deixaram de ser vistas apenas como ‘fumaça que incomoda no período da seca’ para serem compreendidas como resultado de disputas pelo uso do solo e da degradação do Cerrado. Realizar esse projeto durante um mês inteiro deu trabalho, mas me constituiu como professor de uma forma que disciplina nenhuma na universidade conseguiria (Diário de Campo, Bolsista C, 2025).

Para os licenciandos, a construção dessa proposta também representou uma experiência de formação docente. O desenvolvimento de uma sequência de atividades ao longo de um mês exigiu planejamento, organização, domínio de diferentes linguagens e estratégias pedagógicas,

acompanhamento das turmas e avaliação contínua das atividades. A experiência evidencia, portanto, que a formação no PIBID ocorre também na construção de propostas que articulam conteúdo geográfico, pesquisa e realidade territorial.

Nesse sentido, o “Dia D” ultrapassou a realização de uma ação isolada e constituiu-se como um processo pedagógico de investigação, produção e socialização de conhecimentos, no qual diferentes sujeitos e turmas participaram de etapas distintas. A culminância envolvendo toda a escola reforçou essa dimensão coletiva, transformando uma problemática presente no território tocantinense em objeto de estudo, debate e reflexão no espaço escolar.

4.4 Semana do Meio Ambiente e a construção de linguagens para pensar o território

As ações realizadas na Semana do Meio Ambiente, na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, acrescentam outra dimensão ao caso: a utilização de vivências de campo e de intervenções comunitárias para mediar conceitos geográficos e processos socioespaciais. Entre as atividades desenvolvidas pela área de Humanas com a participação direta do PIBID, destacam-se a Visita Técnica à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE - Lontra / BRK) com as turmas de 6º ano e o “Pit Stop Ambiental”, realizado na Praça do Chafariz, nas proximidades da escola, envolvendo os estudantes do Ensino Médio na entrega de mudas e exposição de cartazes de efeito.

A realização da visita técnica à ETE Lontra permitiu proporcionar aos estudantes do 6º ano uma experiência prática sobre o funcionamento do sistema de saneamento básico, aproximando os conteúdos curriculares de geografia, ciências e educação ambiental da realidade do município de Araguaína. A vivência no local tornou o conhecimento sobre o ciclo da água, a gestão de recursos hídricos e o descarte correto de resíduos mais significativo, estimulando a conscientização sobre a saúde pública, a preservação do meio ambiente e o exercício da cidadania.

Por sua vez, o Pit Stop Ambiental extrapolou os muros escolares ao ocupar um espaço público do entorno. A ação buscou conscientizar e engajar a população local na adoção de práticas sustentáveis, utilizando a exposição dos cartazes produzidos pelos alunos do Ensino Médio e a distribuição de mudas como instrumentos de comunicação e sensibilização comunitária.

Ver os alunos do 6º ano na ETE Lontra acompanhando de perto o processo de tratamento da água e, dias depois, ver o Ensino Médio na Praça do Chafariz dialogando com a comunidade e entregando mudas nos fez entender o verdadeiro

papel do professor de Geografia. O ensino não acontece só no quadro; ele se constrói na rua, na experiência prática e na ação cidadã. (Diário de Campo, Bolsista A, 2025).

Para organizar uma visita técnica ou um Pit Stop na praça, os licenciandos precisam tomar decisões sobre como transformar problemas socioambientais complexos em experiências educativas acessíveis, articulando conhecimentos sobre redes técnicas, bacias hidrográficas, uso do solo e relações sociedade-natureza. Esse movimento aproxima-se das discussões sobre educação geográfica que defendem a utilização de diferentes espaços e linguagens pedagógicas para desenvolver o pensamento geográfico. O trabalho de campo e as ações de intervenção comunitária não funcionam apenas como recursos ilustrativos ou eventos festivos, mas como formas legítimas de produzir, vivenciar e comunicar o conhecimento sobre o espaço vivido.

Para a formação dos licenciandos, essa experiência evidencia novamente a articulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Saber sobre saneamento básico ou preservação ambiental não garante, por si só, a capacidade de coordenar uma aula de campo ou uma ação comunitária. É necessário planejar a logística, antecipar mediações, elaborar materiais visuais e estabelecer conexões com o cotidiano dos educandos.

As ações da semana do meio ambiente, portanto, ampliam a compreensão do PIBID como espaço de aprendizagem profissional: o licenciando aprende a ensinar ao mesmo tempo em que aprende a transformar o conhecimento geográfico em práxis pedagógica e ação comunitária.

4.5 Entre universidade, escola e território: a constituição de uma docência situada e territorializada

A análise conjunta das três experiências desenvolvidas no âmbito do Subprojeto PIBID Geografia/UFNT permite identificar que a formação docente ocorre mediante a articulação indissociável entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento escolar e o conhecimento produzido na experiência territorial. Não se trata de afirmar que o território determina passivamente a prática docente, mas de reconhecer que ele oferece condições, problemas, materiais e experiências a partir dos quais os conhecimentos geográficos são pedagogicamente reelaborados. Ao analisar a Exposição de Solos e Rochas, o “Dia D” sobre Queimadas, e as ações da Semana do Meio Ambiente, percebe-se que, embora cada intervenção apresente objetos e estratégias distintas, todas revelam uma mesma operação formativa: os vinte e quatro licenciandos foram constantemente desafiados a transformar aspectos da realidade

socioespacial em situações significativas de aprendizagem.

Esse processo formativo envolve uma sequência prática que se sintetiza no movimento de observar, problematizar, selecionar, planejar, intervir e refletir. A experiência territorial no Norte Tocantinense oferece a situação inicial; o conhecimento geográfico fundamentado teoricamente permite interpretá-la; o planejamento colaborativo transforma essa interpretação em proposta pedagógica; a intervenção coloca a proposta em contato direto com os estudantes da Educação Básica; e a reflexão posterior possibilita ao licenciando avaliar e reelaborar suas escolhas. É nesse movimento contínuo que os saberes docentes discutidos por Tardif (2002) ganham concretude. Os saberes disciplinares não desaparecem diante dos saberes experienciais; ao contrário, são recontextualizados em relação direta com eles. Da mesma forma, os conhecimentos curriculares e pedagógicos adquirem novos sentidos quando confrontados com as condições efetivas da escola pública. A escola, portanto, não aparece no caso como mero espaço de aplicação de teorias concebidas externamente na universidade, mas como um lugar de produção e validação situada de saberes profissionais, no qual os pibidianos aprendem dimensões da docência que não poderiam ser apreendidas exclusivamente no ambiente universitário.

Esse movimento analítico também permite compreender a função dos três professores supervisores das escolas-campo de forma mais complexa e integradora. A atuação desses docentes constitui uma mediação fundamental para que os licenciandos interpretem as situações escolares e avancem progressivamente de uma posição de observadores para uma participação efetiva no trabalho docente. O processo de formação identificado no subprojeto decorre justamente da circulação de saberes entre a universidade, a escola e os sujeitos envolvidos. Sob essa perspectiva, a identidade docente não surge como um produto final ou resultado acabado, mas constitui-se progressivamente no interior das próprias situações de formação.

O contato com os estudantes, a necessidade de tomar decisões em sala de aula, o enfrentamento dos imprevistos, a mediação dos supervisores e a avaliação crítica das práticas produzem experiências a partir das quais os licenciandos passam a elaborar novas compreensões sobre o significado de *ser professor*. A identidade profissional revela-se, assim, não como um atributo individual abstrato, mas como um processo relacional, social e situado, construído na articulação com os alunos, com os pares, com a instituição universitária e com os contextos territoriais nos quais a ação educativa se realiza.

Nesse percurso, sobressaem-se três movimentos constitutivos na trajetória dos bolsistas:

a aproximação com o cotidiano da profissão, a ampliação da autonomia pedagógica e o reconhecimento do território como dimensão estruturante do trabalho docente. A inserção continuada nas escolas possibilita aos licenciandos assumir responsabilidades concretas e reconhecer que ensinar exige decisões que articulam conteúdo, sujeitos, contexto e finalidade educativa. O pertencimento profissional não decorre da mera permanência física na escola, mas da possibilidade de reconhecer-se como sujeito ativo na construção da prática educativa. Quando o pibidiano planeja uma intervenção, organiza acervos de rochas e fósseis regionais, conduz uma visita técnica a uma estação de tratamento de esgoto, articula um minicurso de sensoriamento remoto, orienta a produção de fanzines ou dialoga com a comunidade em um Pit Stop Ambiental entregando mudas e expondo cartazes, ele deixa a posição passiva de estudante para ocupar a posição de docente em formação.

Ao mesmo tempo, o estudo demonstra que o pertencimento profissional está intimamente relacionado ao pertencimento territorial. As atividades analisadas foram gestadas a partir de questões concretas do Norte Tocantinense e possibilitaram aos pibidianos reconhecer o território não apenas como cenário futuro de atuação, mas como dimensão ativa que participa da construção do conhecimento geográfico escolar. Formar professores de Geografia no contexto de Araguaína exige desenvolver a capacidade de interpretar as especificidades do território e transformá-las em objetos de conhecimento sem incidir em um localismo ingênuo.

A triangulação das evidências demonstra que a principal contribuição do PIBID Geografia/UFNT é a qualificação das escolhas pedagógicas dos licenciandos, e não o simples acúmulo de atividades. O percurso evolui da aproximação inicial com a escola para a mobilização articulada de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais frente a demandas reais. Essas experiências mostram que o ensino contextualizado não é homogêneo, mas sim uma recontextualização contínua do conhecimento geográfico. Aprender a ensinar Geografia exige ler pedagogicamente o território, identificando problemas, construindo mediações e avaliando escolhas. O PIBID Geografia/UFNT consolida, assim, uma docência territorializada: uma prática consciente de seus contextos socioespaciais que constitui a identidade profissional do licenciando a partir do planejamento, da decisão e da reflexão crítica sobre o território tocantinense.

5 CONSIDERAÇÕES

A investigação desenvolvida sobre a contribuição do Subprojeto PIBID Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) evidencia o papel do programa na formação inicial de professores, demonstrando que a constituição da identidade docente é um processo indissociável da práxis e da realidade socioespacial em que o futuro educador se insere.

A abordagem pelo Estudo de Caso e a triangulação de fontes (planos de aula, diários de campo reflexivos, acervos fotográficos e relatórios de intervenção) permitiram compreender que a inserção continuada dos 24 bolsistas, sob a mentoria de 3 professores supervisores da rede estadual, proporcionou o enfrentamento real e reflexivo do cotidiano escolar em Araguaína-TO. Ao longo dessa trajetória, os licenciandos mobilizaram saberes experienciais essenciais ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de mediação pedagógica e do pertencimento à profissão docente.

A análise das intervenções desenvolvidas nas três escolas-campo comprovou a força de uma Geografia Escolar territorializada: Na Escola Estadual Francisco Máximo, a Exposição de Solos e Rochas aproximou o tempo geológico e a geodiversidade da experiência dos estudantes, transformando o território em fonte concreta de investigação; No Colégio Estadual Guilherme Dourado, o "Dia D" sobre Queimadas no Tocantins promoveu um processo multidisciplinar que articulou sensoriamento remoto, fanzines e documentários para problematizar o uso do solo e a degradação no Cerrado; Na Escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, a Semana do Meio Ambiente extrapolou os muros da escola por meio da Visita Técnica à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE Lontra / BRK) e do "Pit Stop Ambiental" na Praça do Chafariz, promovendo a conscientização comunitária e o exercício da cidadania.

Conclui-se que o Subprojeto PIBID Geografia/UFNT cumpre função social e acadêmica estratégica ao articular universidade, escola e comunidade. As evidências confirmam que aprender a ensinar Geografia exige ler pedagogicamente o território, consolidando uma docência territorializada e criticamente engajada com as especificidades socioambientais do Norte Tocantinense.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais da Escolarização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: Ensino e Relevância Social**. C&A Alfa Comunicação, 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de setembro de 2025.

SILVA, Fabiane Andrade da; RIBEIRO, Emerson da Silva. Contribuições do Pibid no Início da carreira de professores de matemática. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e23015, 2023. DOI: 10.20873/riecim.v3i1.17989. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/RIEcm/article/view/17989>. Acesso em: 20 ago. 2025.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Araguaína: UFNT, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

HISTÓRICO

Submetido: 30 de janeiro de 2026

Aprovado: 20 de agosto de 2026

Publicado: 20 de agosto de 2026