

ENSINAR E APRENDER: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID EM GEOGRAFIA

Lucas Daniel Ortiz Romano ¹

Carolina Lacerda Macalos ²

Nestor André Kaercher ³

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao subprojeto Geografia – UFRGS. Ressalta a importância do afeto, do acolhimento e da mediação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem e na formação inicial de professores. A experiência ocorreu em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, a partir da atuação como bolsista de iniciação à docência, em interação constante com a professora supervisora e os estudantes. As atividades desenvolvidas envolveram momentos de planejamento coletivo, observação de aulas, discussões pedagógicas e intervenções didáticas mediadas. Nesse percurso, a professora supervisora exerceu papel central como orientadora do processo formativo, promovendo reflexões sobre a prática e auxiliando na construção de propostas pedagógicas lúdicas ao contexto escolar. Um exemplo significativo foi a elaboração de um quebra-cabeça com as diferentes regionalizações do Brasil, recurso didático que favoreceu o envolvimento da turma, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de habilidades, por meio dos objetos do conhecimento da Geografia. A experiência evidenciou que o processo formativo se constrói na articulação entre teoria e prática, mediado pelo diálogo, pela escuta ativa e pelo acompanhamento sistemático das ações docentes, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e do pibidiano. Destaca-se a valorização do percurso, dos erros, dos ajustes e das reflexões sobre o fazer pedagógico, compreendendo o PIBID como espaço privilegiado de aprendizagem da docência. Nesse contexto, a relação entre bolsista e professora supervisora potencializa a construção da identidade docente, ancorada em valores éticos e formativos, que repercutem na qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores, PIBID, Processos de ensino-aprendizagem, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente constitui-se como um percurso complexo, que envolve a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas no contexto escolar. Nesse sentido, políticas públicas para a formação docente, como o Programa

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, negortizetal@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, carolmacalos@gmail.com;

3 Professor orientador: doutor em Geografia Humana, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nestorandrek@gmail.com.



Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, têm se consolidado como espaços privilegiados para a construção da identidade docente, ao possibilitar a inserção do licenciando no cotidiano da escola pública desde os primeiros anos da graduação.

No âmbito do ensino de Geografia, essa inserção assume papel ainda mais relevante, uma vez que o componente curricular demanda não apenas o conhecimento geográfico, mas também a capacidade de mediação pedagógica, leitura crítica da realidade e construção de estratégias didáticas significativas para os estudantes da Educação Básica. Assim, pensar o ensino de Geografia implica considerar práticas que dialoguem com o cotidiano dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e espaciais.

Nessa perspectiva, a formação inicial docente demanda a construção de propostas didáticas que considerem os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, reconhecendo seus saberes prévios, suas vivências e suas formas de interação com o conhecimento. Tal construção não se dá de maneira isolada, mas é potencializada por contextos formativos que favorecem o diálogo entre licenciandos e professores em exercício, como ocorre no âmbito do PIBID.

Nesse cenário, a professora supervisora, enquanto profissional em formação continuada, assume papel fundamental ao mediar saberes, orientar práticas e compartilhar experiências, contribuindo para a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Assim, a articulação entre formação inicial e continuada possibilita não apenas o aprimoramento das práticas docentes, mas também a construção de uma docência mais sensível, contextualizada e comprometida com os processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências formativas vivenciadas no PIBID Geografia – UFRGS, considerando o papel da mediação pedagógica, do afeto e do acompanhamento da professora supervisora na construção de práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional do licenciando em formação. Nesse sentido, coloca-se como questão: como as experiências formativas na escola, mediadas pela professora supervisora, contribuem para a formação inicial docente?

O texto se constitui em um relato de experiência, fundamentado na observação participante, no planejamento coletivo, na docência compartilhada e na realização de propostas didáticas em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS. As atividades desenvolvidas envolveram momentos de observação de aulas, reuniões pedagógicas e desenvolvimento de propostas didáticas junto aos estudantes.

Os resultados indicam que o processo formativo no PIBID é potencializado pelo diálogo constante entre teoria e prática, pela escuta ativa e pela mediação qualificada da



professora supervisora, contribuindo tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação crítica e reflexiva do futuro professor. Nesse sentido, o trabalho evidencia a importância de experiências formativas que valorizem o percurso, os processos e as relações construídas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A presente escrita caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da atuação como bolsista do PIBID em duas turmas de 3ª série do Ensino Médio, no Colégio Estadual Protásio Alves, em Porto Alegre/RS, ao longo do ano letivo de 2025. O estudo fundamenta-se na observação participante, na elaboração e desenvolvimento de planejamentos didáticos no ensino de Geografia e na análise dos processos de aprendizagem dos estudantes e formativos docentes, compreendendo a sala de aula como um espaço dinâmico, atravessado por múltiplas dimensões pedagógicas, sociais e relacionais.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, considerando as interações estabelecidas no cotidiano escolar, as percepções dos sujeitos envolvidos e os significados construídos ao longo da experiência. Nesse sentido, o trabalho não se restringe à mensuração de resultados, mas busca refletir e interpretar os processos vivenciados, valorizando a prática docente como espaço de investigação e formação.

O desenvolvimento das propostas com os estudantes foi organizado em três momentos principais, que se articulam de forma complementar ao longo de todo o período de atuação: (1) as observações ativas em sala de aula; (2) a elaboração e mediação dos planejamentos didáticos em diálogo com a professora supervisora; e (3) os processos avaliativos das aprendizagens construídas pelos estudantes.

O primeiro momento se consistiu nas observações ativas em sala de aula, nas quais o bolsista assumiu uma postura participativa diante das dinâmicas escolares. Essa etapa envolveu a inserção no cotidiano das turmas, acompanhando as aulas, interagindo com os estudantes e contribuindo com o desenvolvimento das atividades propostas pela professora. Esse processo possibilitou identificar características específicas de cada turma, tais como diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de participação, formas de interação entre os alunos e dificuldades recorrentes na compreensão dos objetos do conhecimento, contribuindo para uma leitura mais aprofundada da realidade escolar.



O segundo momento correspondeu à elaboração dos planejamentos didáticos, desenvolvida de forma colaborativa entre o bolsista e a professora supervisora. Esse processo foi marcado por constantes trocas, discussões e reflexões acerca dos objetivos de aprendizagem e de metodologias de ensino mais adequadas para cada conteúdo e contexto de turma. A construção conjunta dos planejamentos evidenciou o caráter dinâmico do trabalho docente, que exige constante adaptação e revisão frente às respostas dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento deixou de ser compreendido como um instrumento fixo e passou a ser entendido como um processo flexível, que se reorganiza continuamente a partir das demandas emergentes da sala de aula.

O terceiro momento refere-se aos processos de avaliação das aprendizagens, compreendidos de maneira ampliada, para além de instrumentos formais e pontuais. Foram considerados diversos elementos, como a participação dos estudantes nas atividades, suas manifestações orais, o envolvimento nas propostas e a capacidade de estabelecer relações com os conteúdos trabalhados. Nesse contexto, destacam-se algumas experiências significativas vivenciadas ao longo do período, como a atividade com o quebra-cabeça, em que os alunos foram organizados em grupos e receberam peças referente a diferentes formas de regionalização do território brasileiro. A partir disso, foram instigados a debater e compreender os critérios que fundamentam diferentes leituras sobre o espaço do país, o que evidenciou a importância do trabalho coletivo na construção do raciocínio geográfico. Outro exemplo, foi a aula sobre minerais e rochas, em que a utilização de materiais concretos, como amostras de rochas, contribuiu para tornar os objetos do conhecimento mais acessíveis e significativos aos estudantes. Também foram consideradas situações em que os alunos apresentaram dificuldades de compreensão, nas quais a mediação da professora supervisora foi fundamental para a retomada e ressignificação dos conteúdos abordados.

Para além desses três momentos estruturantes, as especificidades das experiências em sala de aula contribuíram de maneira significativa para a formação docente e para a compreensão do processo educativo em sua totalidade. Dentre elas, destaca-se o seminário, desenvolvido a partir da leitura da obra *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), com os estudantes, que promoveu reflexões críticas sobre questões sociais contemporâneas, como desigualdades socioeconômicas e educacionais, letramento racial e representatividade, possibilitando a articulação entre os conhecimentos produzidos na escola e a realidade dos alunos. Essa atividade evidenciou o potencial da escola como espaço de formação crítica e de debate, ampliando as discussões para além dos conteúdos formais.



Outro momento relevante foi a participação do conselho de classe trimestral, entendido como espaço coletivo de análise que se trata de um momento em que professores e equipe pedagógica se reúnem para refletir sobre o desenvolvimento das turmas considerando os aspectos cognitivos, sociais e emocionais e, também, sobre o desempenho dos estudantes. Nesse contexto, foi possível compreender a importância do trabalho articulado entre os professores, bem como a necessidade de uma avaliação contínua e processual, que considere não apenas os resultados finais, mas também os percursos de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma aproximação consistente com a realidade escolar, articulando prática e reflexão ao longo de todo o processo. A experiência contribuiu significativamente para a formação docente, ao evidenciar os desafios, limites e potencialidades do cotidiano escolar, bem como a importância da mediação pedagógica, do planejamento colaborativo e da avaliação contínua na construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores tem sido amplamente discutida no campo da educação, especialmente no que se refere à necessidade de articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, entende-se que o processo formativo demanda a construção de pontes entre os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico e as dinâmicas vivenciadas no contexto escolar. A aproximação entre universidade e escola revela-se fundamental para a compreensão da complexidade do trabalho docente, possibilitando a problematização de conceitos, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção de sentidos para o ensino. Dessa forma, a articulação entre esses espaços formativos contribui para a constituição de uma prática docente mais crítica, contextualizada e sensível às demandas da Educação Básica.

Nessa direção, Tardif (2014) compreende o processo formativo docente ao encontro do desenvolvimento de diferentes saberes. Para o autor (2014, p. 36), o saber docente é plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa forma, a docência configura-se como uma prática complexa, que mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas e origens, construídos e ressignificados ao longo da trajetória profissional. Nessa perspectiva, a docência não se fundamenta apenas na aplicação de teorias, mas na articulação entre esses saberes no cotidiano escolar, em diálogo constante com as experiências, os contextos e os sujeitos envolvidos no processo educativo.



Ainda nesse contexto, o saber experiencial assume papel central na constituição da docência, uma vez que é no exercício da prática que os conhecimentos são tensionados, validados e ressignificados diante de situações concretas do cotidiano escolar. A experiência permite ao professor confrontar saberes curriculares construídos na universidade, por exemplo, com as demandas reais da sala de aula, produzindo aprendizagens que não se restringem ao plano teórico, mas emergem da ação, da reflexão e da tomada de decisões. Além disso, esse processo não ocorre de forma isolada, sendo profundamente marcado pelas interações estabelecidas com outros docentes, no compartilhamento de vivências, desafios e estratégias. Assim, o saber experiencial se constrói também no coletivo, na troca entre pares, na socialização de práticas e na elaboração de sentidos comuns sobre o fazer pedagógico, contribuindo para que o professor seja compreendido não apenas como alguém que aplica conhecimentos, mas como sujeito que produz saberes a partir da própria experiência.

Ao encontro dessa perspectiva, Nóvoa (1997) contribui para a compreensão da formação docente como um processo que se desenvolve de forma coletiva, defendendo a criação de redes de (auto)formação participada, entendendo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, em que o diálogo entre docentes se torna fundamental para a construção e consolidação de saberes que emergem da prática profissional. Além disso, a constituição de redes coletivas de trabalho configura-se como um fator decisivo tanto para a socialização profissional quanto para a afirmação de valores próprios da docência.

É nesse cenário que o PIBID se configura como um espaço privilegiado para a construção e mobilização dos saberes docentes, especialmente os saberes experienciais e aqueles produzidos na interação entre pares. Ao promover a inserção no cotidiano escolar e a vivência de situações reais de ensino, o Programa possibilita que os conhecimentos teóricos sejam constantemente articulados com a prática, favorecendo sua ressignificação. Além disso, a atuação em parceria com a professora supervisora e com outros docentes da escola potencializa a construção coletiva do saber, por meio do diálogo, da troca de experiências e da reflexão compartilhada sobre o fazer pedagógico, materializando, na prática, as dimensões formativas apontadas por Tardif (2014) e Nóvoa (1997).

No ensino de Geografia, a construção do conhecimento está diretamente relacionada à mediação pedagógica e à capacidade do professor de contextualizar os diferentes objetos do conhecimento, tornando-os significativos para os estudantes. Isso ocorre porque o conhecimento geográfico não se apresenta de forma neutra ou abstrata, mas está intrinsecamente vinculado às vivências, aos lugares e às experiências dos estudantes e do



próprio docente. Assim, cabe ao professor estabelecer relações entre as diferentes categorias de análise geográfica e o cotidiano dos alunos, promovendo a problematização da realidade e favorecendo a construção de sentidos para o que é aprendido.

De acordo com Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia deve promover a leitura crítica do espaço geográfico, articulando conceitos científicos com a realidade vivida pelos estudantes. Nessa perspectiva, assume-se o compromisso de possibilitar aos alunos a compreensão das dinâmicas socioespaciais que constituem o mundo em que vivem. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o cotidiano, os lugares de vivência e as experiências dos sujeitos, estabelecendo relações entre o local e o global, o vivido e o concebido. Assim, o ensino de Geografia torna-se um espaço de problematização da realidade, em que os alunos são convidados a interpretar, analisar e posicionar-se criticamente diante das transformações em seu próprio cotidiano, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Nessa direção, ao articular o ensino de Geografia com a prática docente, reconhece-se a complexidade da docência. Conforme destaca Cavalcanti (2019, p. 49) “saber Geografia é importante e básico para ensiná-la, contudo, não é suficiente. A docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos de muitas dimensões”. A autora reforça a ideia de que a apropriação dos conteúdos específicos, embora fundamental, precisa estar articulada a saberes científicos, pedagógicos e relacionais, que possibilitem ao professor mediar o conhecimento de forma significativa. Assim, ensinar Geografia implica mobilizar diferentes saberes que considerem os contextos dos estudantes, suas formas de aprender e as múltiplas linguagens que atravessam o ensino, consolidando a prática docente como um exercício que integra conhecimentos científicos, pedagógicos e humanos na construção de aprendizagens críticas e contextualizadas.

Ao encontro dessas discussões, a dimensão do afeto e das relações interpessoais também se configura como elemento fundamental no processo educativo. Para Freire (1996) ensinar exige diálogo, respeito e compromisso com o outro, sendo a prática pedagógica um ato essencialmente humano e relacional. O processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir de relações pautadas na escuta, na valorização dos sujeitos e no reconhecimento de seus saberes, rompendo com práticas autoritárias e transmissivas. O diálogo, entendido como prática de liberdade, possibilita a construção compartilhada do conhecimento, em que professores e estudantes se colocam como sujeitos ativos no processo educativo. Assim, o afeto constitui-se como dimensão essencial da prática docente, favorecendo vínculos,



engajamento e a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo e humanizado.

Nesse sentido, o PIBID reafirma sua relevância como política pública ao integrar essas diferentes dimensões da formação docente, ao articular teoria e prática, promover a construção coletiva de saberes e valorizar as relações humanas no contexto educativo. A presença da professora supervisora, nesse processo, assume papel central ao atuar como mediadora da formação, orientando, acompanhando e dialogando com os licenciandos, em um movimento contínuo de troca e reflexão. Assim, o Programa potencializa a construção de uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar, em consonância com os referenciais teóricos aqui discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025 apontam para a compreensão da prática docente como um processo formativo contínuo, construído na articulação entre teoria, prática e reflexão. Mais do que evidenciar atividades específicas realizadas em sala de aula, a experiência permitiu analisar os modos pelos quais se constitui a identidade docente em contextos reais de ensino, marcados por desafios, mediações e suas adaptações.

Um dos aspectos centrais observados refere-se à contribuição na construção da identidade docente do bolsista, que não se deu de forma imediata ou linear, mas a partir da inserção progressiva no cotidiano escolar. Ao transitar entre os momentos de observação, planejamento e regência, foi possível compreender que o tornar-se professor envolve não apenas o conhecimento de conteúdos, mas a capacidade de interpretar o contexto da turma, tomar decisões pedagógicas e reposicionar estratégias diante das respostas dos estudantes. Nesse sentido, a experiência evidenciou que a docência se constitui na prática, sendo atravessada por processos de tentativa, erro, escuta e reformulação.

A relação estabelecida entre o bolsista e a professora supervisora mostrou-se fundamental nesse processo formativo. Mais do que uma relação hierárquica, essa interação configurou-se como um espaço de troca e construção compartilhada de saberes. As discussões em torno dos planejamentos, das abordagens metodológicas e das intervenções em sala de aula possibilitaram a compreensão de que o trabalho docente não é solitário, mas coletivo. A professora supervisora atuou como mediadora desse processo, contribuindo não apenas com



sua experiência, mas também com a problematização das práticas, incentivando a reflexão crítica sobre as escolhas pedagógicas realizadas.

Ao longo da experiência, tornou-se evidente que os percursos formativos não são previamente dados, mas construídos na relação com a prática e com o outro. A elaboração dos planejamentos, aliada às situações vivenciadas em sala de aula, exigiu a constante adaptação de metodologias, evidenciando que ensinar envolve a capacidade de mobilizar diferentes recursos conforme as necessidades dos estudantes e as especificidades dos objetos do conhecimento.

Além disso, a experiência permitiu compreender a importância da intervenção docente, entendida como uma ação intencional, sensível e crítica, como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Em diferentes momentos, especialmente durante o desenvolvimento dos planejamentos, tornou-se necessário reorganizar explicações, retomar conceitos e buscar novas formas de abordagem, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea. Esse movimento reforça a ideia de que o ensino exige sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos e flexibilidade para ajustar a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação da compreensão sobre os processos avaliativos. Neste contexto, a avaliação deixou de ser entendida apenas como verificação de resultados e passou a ser percebida como um processo contínuo, que acompanha o desenvolvimento dos estudantes e orienta as decisões pedagógicas. Essa mudança de perspectiva contribuiu para uma prática mais reflexiva, em que avaliar implica também revisar o próprio ensino.

Por fim, os espaços e fazeres coletivos, como o seminário realizado com os estudantes, promovendo reflexões críticas sobre o racismo e a sociedade, e o conselho de classe, reforçaram a dimensão social e política da docência. O seminário possibilitou a articulação entre objetos do conhecimento da Geografia e questões contemporâneas como o letramento racial, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a relação entre espaço geográfico, desigualdades sociais e estruturas históricas do racismo, evidenciando o papel da escola na formação crítica dos estudantes. Já o conselho de classe evidenciou a importância do trabalho coletivo entre professores, bem como a necessidade de compreender o processo educativo de forma ampla, considerando diferentes olhares sobre as turmas.

Dessa forma, os resultados indicam que a experiência vivenciada contribuiu significativamente para a formação docente, ao possibilitar a construção de uma prática fundamentada na reflexão, na mediação e na colaboração. Mais do que a aplicação de metodologias específicas, o que se evidencia é a constituição de um fazer pedagógico em



formação, capaz de interpretar a realidade escolar e atuar de maneira consciente e intencional no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho, junto as vivências no PIBID, permitiu compreender que a formação docente é um processo contínuo, construído a partir das experiências vividas no contexto escolar e das reflexões sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, o PIBID se destaca como uma importante política de formação, ao proporcionar a aproximação entre universidade e escola.

As experiências relatadas evidenciam que o ensino de Geografia pode ser potencializado por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o afeto e a participação dos estudantes. A mediação da professora supervisora mostrou-se fundamental nesse processo, contribuindo para a construção de uma prática docente mais crítica, reflexiva e contextualizada.

Destaca-se, ainda, a importância de valorizar o percurso formativo, compreendendo os erros, os ajustes e as aprendizagens como parte constitutiva do processo de formação. A atuação no PIBID possibilitou não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também um início de construção da identidade docente.

Por fim, ressalta-se a necessidade de continuidade de políticas públicas que fortaleçam a formação inicial de professores, bem como a importância de novas pesquisas que aprofundem as discussões sobre o ensino de Geografia e os processos de formação docente no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Gôiania, C&A Alfa Comunicação, 2019.

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

NÓVOA, A. (coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.



RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. 17ª edição.

