

## QUEM FORMA QUEM? O ACOLHIMENTO COMO FORMA DE ARTICULAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PIBID GEOGRAFIA

Cristiane Ganzen Kucharski <sup>1</sup>  
Élida Pasini Tonetto <sup>2</sup>  
Denise Wildner Theves <sup>3</sup>

### RESUMO

Como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFRGS - Núcleo Geografia Porto Alegre/RS, tenho o papel de apresentar o cotidiano escolar aos estudantes da graduação e auxiliá-los na formação de suas identidades docentes. Essa função é desafiadora, uma vez que a nossa identidade docente está sempre em desenvolvimento, tanto para o iniciante como o professor que possui uma certa experiência. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do acolhimento aos bolsistas, analisando como a recepção pelo professor supervisor influencia a formação inicial dos licenciandos. Este processo reflete diretamente pela formação continuada do professor efetivo, pois para acolher o bolsista é necessário estar aberto a constantes atualizações. A metodologia desenvolvida para o trabalho é o relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na experiência como professora supervisora do PIBID entre os anos de 2020 a 2025. O referencial teórico apoia-se em Nóvoa (2017) para refletir sobre a formação do professor, Michielin e Martins (2025) sobre a formação da identidade docente em Geografia, e Macalos (2022) sobre a importância do PIBID na formação inicial e continuada do professor de Geografia. As experiências refletidas à luz do referencial teórico evidenciam que o acolhimento é uma tarefa complexa. Nas minhas experiências ele foi fundamental para promover a colaboração entre as duplas de pibidianos e, entre a professora supervisora e bolsistas, criando um ambiente de criatividade e trabalho que promove a integração entre a formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Acolhimento, Identidade Docente, Ensino de Geografia, PIBID.

---

1 Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (SEDUC RS); Professora Supervisora do PIBID Geografia UFRGS - Porto Alegre 2024-2026; Mestranda do curso de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - [cristiane.kucharski@ufrgs.br](mailto:cristiane.kucharski@ufrgs.br);

2 Coordenadora do PIBID Geografia UFRGS - Porto Alegre 2024-2026; Professora Orientadora do curso de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo) - [elida.tonetto@ufrgs.br](mailto:elida.tonetto@ufrgs.br) ;

3 Coordenadora do PIBID Geografia UFRGS - Porto Alegre 2024-2026, Professora Orientadora do curso de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo) - [denisetheves@gmail.com](mailto:denisetheves@gmail.com).



## INTRODUÇÃO

Constituir-se professor de Geografia na atualidade é um processo contínuo que ultrapassa o curso de graduação, mobilizando professores da educação básica e graduandos a uma prática reflexiva. Isso exige a formação de professores e professoras capazes de ensinar os alunos a ler o mundo e a pensar espacialmente. Longe de ser um percurso linear, o desenvolvimento da identidade docente é uma construção diária, marcada por desafios, incertezas e constantes transformações, tanto para o professor iniciante quanto para o mais experiente. Nesse percurso, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa um auxílio fundamental. É nesse cenário desafiador que se insere o presente trabalho, um relato de experiência oriundo da supervisão no PIBID Geografia (núcleo Porto Alegre/UFRGS), que busca refletir sobre a prática, muitas vezes subestimada, do acolhimento aos bolsistas. Argumenta-se que a forma como o licenciando é recebido na escola e o suporte ao longo do período do programa, não apenas influencia sua formação inicial, mas impacta diretamente na formação continuada de seu supervisor.

O objetivo central deste artigo é, portanto, refletir sobre como as práticas de acolhimento influenciam a formação docente em via dupla. Para desenvolver essa reflexão, o artigo adota como metodologia o relato de experiência de abordagem qualitativa, a partir da análise da vivência como professora supervisora do PIBID entre os anos de 2020 a 2025 em escolas da rede estadual, localizadas em Porto Alegre/RS.

As discussões e resultados que seguem, refletidos a partir do referencial teórico, evidenciam a complexidade da tarefa de acolher os bolsistas do PIBID. Considerando que o programa introduz o estudante no ambiente escolar desde o primeiro semestre, aproximando a universidade da escola, o acolhimento torna-se um ponto crucial. Nesse sentido, como indica Macalos (2022) “o Programa, além de aproximar a universidade e a escola como espaços formais de formação, potencializa o desenvolvimento de saberes docentes.” (Macalos, 2022, p.17), funcionando como uma forma de integração necessária entre a formação inicial e a continuada.

Nas seções seguintes será aprofundado o referencial teórico, o debate acerca dos procedimentos metodológicos e, por fim, a análise das experiências que evidenciam o acolhimento como forma de articulação para a promoção da formação continuada.

## METODOLOGIA



O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, que toma a prática pedagógica como objeto de investigação. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como campo de investigação a escola em que desenvolvi até 2024 (escola da região central de Porto Alegre) e desenvolvimento (escola situada na zona norte de Porto Alegre) a função de professora supervisora, abrangendo três edições diferentes do PIBID, são elas: 2020-2022; 2022-2024 e 2024-2026. Contudo, o recorte temporal abrange as atividades desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2025. Para a construção deste relato, utilizou-se como instrumentos de coleta/produção de dados a escrita reflexiva da supervisora, reuniões de planejamento e falas durante as reuniões com os grupos de bolsistas.

Os sujeitos envolvidos na experiência foram as autoras deste trabalho, na condição de professora supervisora e coordenadoras de área, e os bolsistas de iniciação à docência, estudantes do curso de licenciatura em Geografia da UFRGS em Porto Alegre/RS, que se encontravam nas etapas iniciais na primeira e segunda edição que participei. Na edição em que supervisiono no momento da redação (2024 - 2026), é possível a participação de bolsistas de diferentes etapas de sua formação acadêmica, ou seja, do primeiro ao último semestre da Licenciatura. Essa diversidade de perfis entre os bolsistas enriquece o processo de acolhimento e de formação, mas também traz diferentes expectativas e demandas para as práticas de acolhimento.

Como o relato envolve a experiência de três edições do PIBID Geografia (Núcleo Porto Alegre/RS), é importante distinguir seus locais e contextos. No Quadro 1 estão sintetizados os aspectos fundamentais de cada edição.

Quadro 1: Caracterização das Edições do PIBID Geografia UFRGS (Núcleo Porto Alegre/RS) e sua relação com a professora Supervisora

<b>Edição do PIBID</b>	<b>Local</b>	<b>Contexto de trabalho da Supervisora</b>
<b>Edição 1:</b> 2020 - 2024 Estudantes do 1º semestre até primeira metade do Curso	Escola situada na região Central de Porto Alegre/RS.	Pandemia COVID-19; 40 horas de trabalho como professora efetiva, divididas em 2 escolas; Número de bolsistas: 9 bolsistas, sendo um voluntário.
<b>Edição 2:</b> 2022 - 2024	Escola situada na região	Pós-pandemia COVID-19:



Estudantes do 1º semestre até primeira metade do Curso	Central de Porto Alegre/RS.	processo de retomada das aulas presenciais e de conteúdos. 40 horas de trabalho como professora efetiva, divididas em duas escolas Número de bolsistas: 10
<b>Edição 3:</b> 2024 - 2026 Estudantes de qualquer etapa do curso;	Escola situada na zona Norte de Porto Alegre	Regime de trabalho: 40 horas como professora efetiva nesta escola. Número de bolsistas: 9, sendo um voluntário que não prosseguiu na escola pela dificuldade de acesso (bolsista morava em outra cidade).

Fonte: organizado pelas autoras, 2026.

Para a escrita deste relato, a coleta e produção de dados ocorreu e ocorre de forma sistêmica ao longo das edições do PIBID mencionadas no Quadro 1, utilizando como instrumentos principais as reuniões na qual participavam bolsistas e professora supervisora, além das coordenadoras de área. É importante destacar que as reuniões ocorreram e ocorrem remotamente através do ambiente virtual Moodle Colaboração da UFRGS e são gravadas, possibilitando aos integrantes do projeto assisti-las caso não tenham comparecido ou estejam com alguma dúvida. Essa estratégia permitiu não apenas a sincronia do grupo, mas também a recuperação assíncrona dos debates por parte dos bolsistas ausentes. Já as reuniões presenciais resultam em uma escrita no caderno de reflexões e, posteriormente, os principais pontos são compartilhados no grupo de comunicação e avisos do *Whatsapp*.

Essa estrutura de coleta adaptou-se às particularidades de cada período conforme detalhado a seguir. Na primeira edição (2020-2022), devido ao contexto pandêmico, os encontros foram realizados integralmente de forma remota. As reuniões eram semanais e focadas no planejamento de conteúdos, produção de atividades e materiais didáticos, além da discussão sobre as práticas no ambiente virtual no qual ocorriam as aulas.

Durante a segunda edição (2022-2024), com o retorno parcial das atividades, as reuniões presenciais começaram a ser incentivadas e as reuniões remotas foram mantidas. As duas formas de reuniões visavam a interação entre os participantes do projeto na escola.

Na edição atual (2024-2026), considerando a rotina acadêmica e de trabalho dos bolsistas, as reuniões de grupo e alinhamentos com as duplas permanecem no ambiente



virtual. Adicionam-se conversas reflexivas após os períodos em que há participação dos bolsistas, focadas no desenvolvimento das atividades em sala de aula e reflexão sobre o relacionamento com os alunos.

Dessa forma, as experiências vividas serão relatadas e analisadas nas seções seguintes, buscando compreender como o acolhimento se configura como um processo formativo. Ressalta-se que, para preservar a identidade dos participantes e das instituições escolares, todos os nomes próprios não serão mencionados, garantindo o sigilo ético necessário.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Quando comecei a trabalhar como professora, em 2011, recém tinha passado pelo Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Estagiei por dois meses, tempo mínimo para desenvolver as atividades de estágio na turma, planejando aulas, tarefas e avaliação. Imaginava que esse tempo não era suficiente para desenvolver a minha identidade docente, mas que, de alguma forma, estaria pronta como profissional quase na sua totalidade. Pensava que, de uma certa forma, a graduação seria o suficiente para me tornar a profissional que seria. Ao ser regente de várias turmas na primeira escola em que trabalhei, percebi que estava “verde” e talvez a maturação profissional pudesse ser algo mais distante. Ao longo desses 15 anos, percebi que a formação da identidade da professora que sou hoje é “complexa, dotada de intelectualidade e estrutura específica, exigindo uma constante reflexão sobre suas práticas e saberes” (Michielin; Martins, 2025, p.2).

Essa percepção dialoga com as discussões de Macalos e Kaercher (2024), que distinguem entre "dar aulas de Geografia" e "ser professor de Geografia". Para os autores, o diploma e os conhecimentos teóricos não garantem o sentimento de pertencimento à docência, visto que é na “tecitura” das experiências e na reflexão sobre elas que nos constituímos professores. Nóvoa (2017) nos indica que para a formação inicial da identidade docente

[...] é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (Nóvoa, 2017, p. 1114, adaptação nossa).

O referido autor indica a importância de outros espaços formativos além da universidade, defendendo a construção de um novo lugar institucional, que funcione como um ambiente de acolhimento formativo para os licenciandos. O autor enfatiza que é necessário criar condições para “acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores” (Nóvoa,



2017, p. 1115), propondo que este espaço possua quatro características fundamentais: ser uma casa comum da formação e da profissão, um lugar de entrelaçamentos, um lugar de encontro e um lugar de ação pública. É nesse contexto teórico que se insere a importância do PIBID, o qual atua como um “terceiro lugar” de formação, materializando esse acolhimento ao articular universidade e escola em um ambiente híbrido e colaborativo, em que teoria e prática se entrelaçam na construção da identidade docente.

Essa dinâmica de mão dupla é confirmada por Macalos (2022), que ao analisar o PIBID como um importante processo para a formação profissional, destaca o programa como um elo vital entre esses dois mundos. Para a autora,

O PIBID é um caminho de conexão entre a universidade e a escola, possibilitando ao/a licenciando/a estabelecer esse contato já no início do seu processo formativo formal. Além disso, o/a professor/a supervisor/a, que recebe os/as bolsistas na escola, entra em contato com a universidade novamente, podendo contribuir para sua própria formação continuada (Macalos, 2022, p. 17-18).

Portanto, observa-se que o acolhimento realizado pelo supervisor não se resume a uma recepção burocrática, mas configura-se como o ponto de partida para essa fertilização mútua proposta por Nóvoa (2017). Ao receber o bolsista, o professor supervisor atualiza suas práticas, enquanto o licenciando se inicia na profissão, consolidando o PIBID como um espaço em que a formação inicial e continuada se entrelaça indissociavelmente.

É justamente nesse entrelaçamento entre formação inicial e continuada que se fundamenta o processo de profissionalização docente. Longe de ser um processo meramente técnico, é uma construção política e complexa, que exige superar a histórica ideia de “vocação” ou “ofício” em favor de uma profissão dotada de intelectualidade e estrutura específica. Conforme apontam Michielin e Martins (2025), a docência contemporânea demanda uma constante reflexão sobre suas práticas e saberes, onde a formação inicial e continuada se entrelaçam para qualificar o trabalho educacional. O PIBID, ao antecipar o contato com a realidade escolar, atua como um agente facilitador nesse processo de profissionalização, permitindo que o licenciando compreenda a docência para além da transmissão de conteúdos, posicionando-se como um sujeito político e reflexivo desde o início da trajetória.

Complementarmente, a constituição da identidade docente do professor de Geografia configura-se como um processo dinâmico e relacional, atravessado por experiências formativas e contextos institucionais, como nos explicam Michielin e Martins (2025):

O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, é um processo complexo e não linear, influenciado por contextos sociais, pessoais e profissionais, onde os



professores não "nascem" profissionais, mas se moldam por meio de interações e experiências contínuas (Michielin; Martins, 2025, p. 5).

A identidade não é algo fixo que se possui, mas algo que se constrói coletivamente no exercício da profissão, envolvendo saberes pessoais, experienciais e disciplinares. Nesse sentido, o acolhimento realizado pela professora supervisora ao longo das atividades desenvolvidas no PIBID, torna-se fundamental para mediar essa construção identitária, oferecendo suporte para que os bolsistas articulem os conhecimentos geográficos acadêmicos com os saberes da docência. Assim, profissionalização e identidade consolidam-se como eixos centrais que justificam a importância das práticas de recepção e integração no programa, tema que será detalhado nas discussões a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os profissionais, trabalhando ou não na área da educação, tiveram sua formação inicial, educação básica, no ambiente escolar. Isso implica que, ao ingressarem na licenciatura, os estudantes já carregam representações consolidadas sobre o que é ser professor. Pimenta (1997) comenta que para a formação docente são necessários os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos). Dentre os saber, o saber da experiência é o que todos, de algum modo, internalizamos, pois

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. [...] O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (Pimenta, 1997, p.07, adaptação nossa).

Nesse cenário, um dos temas recorrentes nas reuniões de acolhimento com os bolsistas, nas três edições em que atuei como supervisora, foi o sentimento de reconhecimento como professor. Na primeira edição (2020-2022), devido ao contexto das aulas remotas, mesmo com as contribuições e aulas planejadas pelos bolsistas, a referência de autoridade docente permanecia centrada na professora regente. Na segunda edição (2022-2024), com o retorno ao presencial, ocorreu uma troca mais fluida e criação de vínculos entre alunos da educação básica e bolsistas.

Contudo, foi na edição atual (2025-2026), durante uma reunião de acolhimento no segundo semestre de 2025, que escutei de forma explícita uma das principais angústias do grupo de bolsistas: “será que os alunos nos veem como uma referência, como professores?”.



Foi nesse momento que o acolhimento se fez necessário não apenas como escuta, mas como mediação pedagógica. Percebi que, embora eu informasse em cada conversa que as duplas poderiam colaborar com falas e atividades quando se sentissem seguras, era necessário um incentivo estruturado para um maior engajamento na produção da aula e autonomia no contato com os alunos. Essa intervenção visa superar o que Pimenta (2017) descreve como a dificuldade de transição da identidade de aluno para a de professor, transformando o espaço do PIBID em um ambiente seguro para experimentação da docência. Assim, concordo com Macalos ao mencionar que “É na troca com os/as alunos/as da Educação Básica, com os/as professores/as supervisores/as na escola, com os/as professores/as coordenadores/as dos subprojetos que o/a bolsista licenciando/a desenvolve as aprendizagens formativas, de forma pessoal” (Macalos, 2022, p.53).

Essa dinâmica vai ao encontro da motivação pela qual os licenciados se inscrevem para participar do PIBID. Rodrigues (2025), um ex-bolsista que participou do programa durante a pandemia Covid-19, ao refletir em seu TCC sobre a importância dos programas de iniciação à docência, escreve que

[...]o principal motivador evidenciado [...] corresponde a oportunidade de vivenciar a escola, ou seja, estar em contato com os estudantes e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Sendo assim, pode-se compreender que o principal objetivo que os leva a estes programas é o de experimentar a escola, não mais como aluno, mas como profissional em seu futuro espaço profissional. Além disso, outro ponto relevante apresentado por alguns dos participantes reforça a importância da ajuda financeira que as bolsas desempenham nesse período da graduação, sendo uma estratégia para garantir a permanência dos discentes ao longo dos cursos de licenciatura (Rodrigues, 2025, p.55, 56, adaptação nossa).

Portanto, observa-se que o acolhimento realizado pela supervisão cumpre um papel duplo: atende à demanda formativa de vivência profissional apontada por Rodrigues (2025) e oferece o suporte pedagógico necessário para que essa vivência se transforme em aprendizagem significativa, conforme proposto por Macalos (2022).

Ao longo do programa, os bolsistas são instigados a desenvolver planos de aula, materiais didáticos e atividades, momento crucial no qual devem relacionar conhecimentos escolares e acadêmicos. Nas edições 1, 2 e 3, indicadas no Quadro 1, esse processo resultou em práticas inovadoras mediadas pelo acolhimento e pelo processo de supervisão. Os bolsistas da Edição 2 e 3 utilizaram o espaço nas turmas em que trabalhavam para desenvolver atividades solicitadas por disciplinas do curso de graduação, como o uso do site de previsão do tempo *Windy*. Essa atividade foi solicitada na disciplina Climatologia I, cursada no 2º semestre da graduação, durante o III trimestre do ano de 2023. Foram realizadas duas atividades em duas turmas diferentes da 1ª série do Ensino Médio nas turmas nas quais



duas duplas de bolsistas atuavam. Em uma das turmas, foi apresentado o site de previsão do tempo e como podemos interpretar as diversas informações disponíveis. Já em outra turma, a atividade desenvolvida, por incentivo dos bolsistas, consistia na criação de vídeos curtos sobre os elementos do tempo e o cotidiano, usando imagens do site *Windy*, dentre outras.

Na edição atual, uma bolsista realizou um planejamento de aula sobre justiça climática e a percepção dos alunos em relação à paisagem. O trabalho foi desenvolvido para a disciplina de graduação Geografia Escolar I, cursada pela mesma no 3º semestre, a qual permite ao licenciando refletir sobre a docência na educação básica. A atividade consistia na elaboração de um plano de aula a ser desenvolvido com uma turma (9º ano do Ensino Fundamental), utilizando a temática em que estávamos trabalhando: Ásia e desigualdades. Após a explicação do conceito de justiça ambiental, os alunos foram instigados a analisar dois tipos de imagens: paisagens com mais árvores e edificações bem cuidadas; e cidades com menor infraestrutura e arborização. O objetivo era que eles selecionassem, para cada imagem, o nome da cidade que, em sua percepção, melhor se encaixava. Constatamos que paisagens com melhor infraestrutura eram relacionadas ao continente europeu, enquanto aquelas que mostravam baixa infraestrutura eram associadas ao continente asiático e até a cidades brasileiras.

O planejamento e a execução de uma atividade como essa são o momento exato em que a mediação pedagógica do supervisor se torna crucial. Nesse processo, questões como tempo de aula, relação entre conteúdo e vivência do aluno e vocabulário são levadas em conta. É aqui que o acolhimento se faz presente como mediação pedagógica: muitas ideias surgem e precisam ser negociadas, não apenas filtradas, considerando as características reais da escola, como o tempo limitado, normalmente dois períodos de 45 minutos e algumas vezes com períodos divididos pelo recreio ou em dias diferentes. Essa mediação é fundamental para que a vivência no programa se concretize como uma formação significativa, o que corrobora com as ideias de Rodrigues (2025, p. 57) ao analisar as experiências dos licenciandos bolsistas:

Assim, torna-se possível aferir que os programas permitem aos graduandos terem suas primeiras experiências docentes, as quais são ricas em aprendizados e ocorrem de uma maneira orgânica e processual, existindo tempo para que cada indivíduo possa desenvolver seus saberes e passem a reconhecer-se através de suas carreiras. Mas também, surgem como possibilidades de práticas pedagógicas que lutem contra distintas formas de preconceito e desnaturalizam certos estereótipos (Rodrigues, 2025, p. 57).

Dessa forma, o acolhimento não se restringe à adaptação logística, mas garante que esse tempo processual citado pelo autor seja respeitado, permitindo que o bolsista se reconheça como professor além dos estereótipos. Conforme aponta Nóvoa (2017), essa é uma etapa



fundamental da “composição pedagógica”, onde se aprende a agir como professor. O acolhimento da professora supervisora oferece a segurança necessária para que o licenciando teste suas propostas sem o medo do erro paralisante, compreendendo que as limitações logísticas não são fracassos, mas parte da realidade docente. Dessa forma, o planejamento deixa de ser uma tarefa burocrática e se torna um espaço de construção identitária, em que o bolsista, apoiado pela professora supervisora, começa a se perceber capaz de articular teoria e prática, consolidando o PIBID como um “terceiro espaço” de formação (Macalos; Kaercher, 2024).

Ao assumir a supervisão do PIBID, compreendi que o acolhimento oferecido aos bolsistas não era uma via de mão única. Ao receber os licenciandos na escola, eu também estava sendo acolhida pela universidade em um novo momento de minha carreira, o que me permitiu revisitar minhas práticas. Essa percepção corrobora com que Macalos (2022) descreve sobre o impacto do programa na trajetória da supervisora:

Percebi que participar do Programa não seria apenas sobre os/as licenciandos/as que estavam ali em FI, entrando na escola pela primeira vez como futuros/as docentes. O PIBID também se apresentava para mim, sobre mim. Sobre a minha formação inicial, sobre a minha formação continuada, sobre o meu docenciar. Naquele momento não conseguia ainda perceber como ser supervisora impactaria na minha docência, mas senti que seria uma oportunidade de rever a minha trajetória formativa e a minha prática docente. Um caminho, que até então trilhava sozinha, repleta de inquietações docentes não compartilhadas, se entrelaçaria no caminho de sujeitos entusiasmados por experienciar aquilo que eu experencio há onze anos. (Macalos, 2022, p. 59-60).

Dessa forma, o acolhimento no PIBID configura-se como um espaço de encontro, onde a solidão da docência é rompida pelo trabalho colaborativo. A professora supervisora não apenas orienta, mas se reinventa ao acompanhar o entusiasmo dos bolsistas, consolidando o programa como um locus de formação inicial e continuada entrelaçadas.

Assim como eu percebi que estava reproduzindo alguns comportamentos de professores e professoras que tive ao longo da minha vida escolar, como a postura ou fala de professores, os bolsistas são instigados a perceber se também possuem ou tentam rejeitar determinadas práticas por não terem boas experiências. Cabe a nós, professores supervisores, lembrar que a docência é um processo dinâmico. Devemos olhar a nossa experiência como alunos de forma crítica, não para julgar a metodologia de ensino de nossos professores, mas adotar o que faz sentido e reelaborar o que não faz.

Questões “como se olhar e vivenciar a prática docente na frente da sala, não mais como alunos, mas como professores?”, “como utilizar os conhecimentos adquiridos?”, “como perceber se estamos reproduzindo posturas de professores que atravessaram nossa formação?”



ou ainda “como engajar o aluno e lidar com a insegurança?” pautaram constantemente as reuniões de supervisão. O acolhimento permitiu que essas inquietações não permanecessem como obstáculos isolados, mas se transformassem em pontos de partida para a reflexão coletiva, consolidando o PIBID como um espaço onde a identidade docente é construída na partilha das inseguranças e na celebração das descobertas.

Desta forma, a reflexão realizada ao longo das três edições do PIBID (2020-2022, 2022-2024 e 204-2026) evidencia que o acolhimento é uma prática em constante adaptação aos contextos históricos e institucionais. Na primeira edição (2020-2022), marcada pela pandemia da Covid-19, o acolhimento ocorreu de forma remota, o que impossibilitou a criação do vínculo com a escola, porém focou na manutenção do vínculo entre bolsista e alunos através do desenvolvimento das atividades realizadas em aulas síncronas e assíncronas na plataforma Google Sala de Aula. Na segunda edição (2022-2024), o desafio foi a reconstrução dos laços presenciais, como as reuniões de grupo, e a geração dos vínculos afetivos com os alunos da escola, após o retorno das aulas presenciais. Já na edição atual (2024-2026), com um grupo de bolsistas em diferentes semestres da graduação, o acolhimento assumiu um caráter mais reflexivo, mediando inseguranças identitárias e incentivando a autonomia docente frente à turma. Essa trajetória confirma que o acolhimento é um processo dinâmico que se ajusta às necessidades dos licenciandos em cada etapa, consolidando o programa como um espaço de construção da profissão docente

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas neste trabalho permitiram compreender que o acolhimento aos bolsistas que participaram e participam do PIBID transcende a recepção inicial, configurando-se como uma prática pedagógica estruturante que perpassa toda a trajetória formativa dos licenciandos. As vivências nas três edições (2020-2025), evidenciam que o acolhimento não se restringe a um gesto de boas-vindas, mas constituem-se como um processo contínuo de mediação, escuta e apoio que influencia diretamente a construção da identidade docente.

As discussões demonstram que as angústias dos bolsistas, especialmente sobre o reconhecimento como professor pelos alunos da educação básica, exigem uma supervisão atenta e sensível. A transição da identidade de aluno para professor, não ocorre de forma automática ou linear, demanda um ambiente seguro de experimentação, em que erros sejam compreendidos como parte do processo formativo e as inseguranças possam ser



compartilhadas coletivamente. O PIBID, ao antecipar o contato com a realidade escolar, cumpre esse papel ao oferecer um espaço protegido para que licenciandos vivenciem a docência antes mesmo do estágio supervisionado obrigatório.

A reflexão realizada ao longo deste trabalho indica, assim, que o acolhimento no PIBID contribui para o processo de profissionalização docente, ao permitir que os licenciandos se percebam como profissionais desde o início da trajetória. A formação não se encerra na universidade, ela se constrói nas tecituras entre os espaços formativos e nas relações com os alunos, supervisores e a comunidade escolar. Este trabalho reafirma, por fim, que universidade e escola devem tecer uma relação colaborativa e permanente, pois o professor é um estudante em constante formação. O acolhimento, nesse contexto, é o elo que possibilita essa circulação, garantindo que as inquietações não se tornem obstáculos isolados, mas sim pontos de partida para a reflexão coletiva e o avanço profissional.

## REFERÊNCIAS

MACALOS, Carolina Lacerda; KAERCHER, Nestor André. Os Caminhos que nos Levam... ser professor de Geografia e/ou dar aulas de Geografia?. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, n°23, e102321, 2024.

MACALOS, Carolina Lacerda. **A Professora que Queria que Eu Fosse e a Professora Que Escolhi Ser**: O Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência (Pibid) na Trajetória Formativa de Professores/As de Geografia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre/RS, 2022. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251786?show=full>>. Acesso em 21 fev. 2026

MICHIELIN, Carolina Araújo; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Profissionalização e Identidade Docente**: Bases Teóricas para a Formação de Professores de Geografia. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12844>>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>>. Acesso em 21 fev. 2026

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores- Saberes da Docência e Identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, v.3, n. 3, 15 dez. 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>> Acesso em 21 fev. 2026.

RODRIGUES, Arthur Aires. **Confluências e Conexões**: O papel dos programas de iniciação à docência na formação inicial de professores de Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto Alegre/RS, 2025.

