

PIBID e início da carreira docente: realidades paralelas ou faces de uma mesma existência?

PIBID and the beginning of the teaching career: parallel realities or faces of the same existence?

PIBID y el inicio de la carrera docente: ¿realidades paralelas o rostros de una misma existencia?

Brian Yohan Corrêa Alves Leonel¹
Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro²

Resumo: O início da docência é uma fase crucial para a permanência ou o abandono da profissão, na qual são vivenciados sentimentos reconhecidos como choque de realidade, sobrevivência e descoberta. Paralelamente, nas licenciaturas, o PIBID destaca-se por oportunizar aos estudantes a inserção em contextos profissionais. Neste texto, aproximamos estas realidades, analisando nos relatos de um egresso do PIBID as semelhanças entre suas vivências e as características inerentes ao início de carreira. A pesquisa qualitativa pautou-se na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin, estabelecendo-se como categorias prévias os sentimentos apresentados. Observamos uma convergência destas vivências e indicamos a incorporação sistematizada dos registros do PIBID como fonte de aprendizagem sobre a carreira na licenciatura, visando uma entrada mais segura na profissão.

Palavras-chave: Formação de professores. Iniciação à docência. PIBID. Licenciaturas.

Abstract: The beginning of teaching is a crucial phase for the permanence or abandonment of the profession, in which feelings recognized as reality shock, survival and discovery are experienced. At the same time, in undergraduate degrees, PIBID stands out for providing students with opportunities to enter professional contexts. In this text, we bring these realities closer together, analyzing in the reports of a PIBID graduate the similarities between his experiences and the characteristics inherent to the beginning of his career. The qualitative research was based on Bardin's perspective of content analysis, establishing the feelings presented as previous categories. We observed a convergence of these experiences and indicated the systematized incorporation of PIBID records as a source of learning about the career in the teaching degree, aiming at a safer entry into the profession.

Keywords: Teacher training. Initiation to teaching. PIBID. Degrees.

Resumen: El inicio de la docencia es una fase crucial para la permanencia o abandono de la profesión, en la que se experimentan sentimientos reconocidos como choque de la realidad, supervivencia y descubrimiento. Al mismo tiempo, en las titulaciones de grado, el PIBID destaca por brindar a los estudiantes oportunidades para ingresar a contextos profesionales. En este texto acercamos estas realidades, analizando en los relatos de un graduado del PIBID las similitudes entre sus experiencias y las características inherentes al inicio de su carrera. La investigación cualitativa se basó en la perspectiva de Bardin sobre el análisis de contenido, estableciendo los sentimientos presentados como categorías previas. Observamos una convergencia de estas experiencias e indicamos la incorporación sistematizada de los registros del PIBID como fuente de aprendizaje sobre la carrera durante el grado, con el objetivo de un ingreso más seguro a la profesión.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Iniciación a la enseñanza. PIBID. Grados.

Submetido 01/09/2024

Aceito 04/10/2024

Publicado 08/10/2024

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *Campus* Itapetininga. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-4489-5852>. E-mail: b.yohan@aluno.ifsp.edu.br.

² Doutora em Educação. Docente do IFSP *Campus* Itapetininga. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência e Práticas Colaborativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4255-8358>. E-mail: aline.lagoeiro@ifsp.edu.br.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta as reflexões advindas das experiências de inserção docente de um licenciando egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo analisar a presença de elementos inerentes ao início da docência nos relatos produzidos durante sua participação no programa, entre os anos de 2023 e 2024. A investigação, de natureza qualitativa, constituiu-se mediante os estudos voltados à carreira docente, notadamente ao seu período inicial. A literatura do campo de formação de professores evidencia algumas características que marcam o momento de ingresso na carreira, dentre os quais destacam-se os sentimentos de choque de realidade, sobrevivência e descoberta (Huberman, 1992; Hargreaves, 2005; Marcelo 2010; Vaillant, 2016; Lagoeiro, 2019; Nóvoa, 2023). Em maior ou menor grau, os estudos apontam para a presença de tais sentimentos e para a relação destes com a permanência ou o abandono da profissão no início da carreira.

As descobertas proporcionadas pelas investigações realizadas têm subsidiado diversas ações no campo das políticas públicas educacionais, que vão desde a reconfiguração dos currículos para a formação de professores até o desenvolvimento de programas de inserção docente no âmbito dos cursos de licenciatura. O PIBID é um desses programas e apresenta essa finalidade de promover ao licenciando a inserção em contextos reais de atuação profissional desde o ingresso no curso. Parte-se do pressuposto de que ao vivenciar de modo ativo tais realidades, o percurso formativo do estudante ganha um novo sentido, estruturando-se de forma mais articulada à vivência profissional, o que tem se mostrado efetivo (Farias; Silva, Cardoso, 2021; Santos; Diniz-Pereira, 2024). O estudo aqui apresentado insere-se nesse contexto e direciona-se ao processo de inserção de licenciandos no PIBID, tendo como ponto de partida a seguinte questão: é possível identificar, nos relatos desenvolvidos por um licenciando egresso do PIBID, os sentimentos já evidenciados pela literatura como inerentes ao início da carreira docente?

Essa questão vem ao encontro da necessidade de compreender, mais profundamente, de que forma a participação nos programas de inserção pode contribuir para a permanência na profissão. Consideramos a perspectiva de que, uma vez que a vivência desses sentimentos esteja de alguma forma contemplada nessa experiência de inserção, ela pode se constituir como objeto de estudo e formação no decorrer do curso de licenciatura e esse processo reflexivo, realizado de modo planejado, pode trazer contribuições para o futuro início da docência.

O PIBID e a inserção em contextos profissionais nos cursos de licenciatura

O PIBID foi criado em 2007, como uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem como foco “a formação do aluno da licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor” (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018, p. 7).

O programa estruturou-se a partir da integração entre a formação acadêmica e a realidade das escolas públicas, permitindo aos licenciandos um contato direto e ativo com a prática docente, desde o início de sua graduação (Brasil, 2014; Gatti et. al, 2014). Isso requer dos estudantes não apenas uma observação passiva, mas uma participação efetiva no cotidiano escolar, possibilitando um entendimento mais aprofundado das demandas e desafios da profissão que podem se apresentar ao longo de sua atividade profissional (André, 2012; Ciríaco, 2023).

Desde seu lançamento, o PIBID tem se destacado como uma estratégia fundamental para aproximar as instituições que ofertam ensino superior e as escolas de educação básica, além de trazer maior visibilidade às licenciaturas, recebendo atenção de seus gestores e possibilitando uma aproximação entre os professores e estudantes da educação básica e os licenciandos e docentes da graduação (Vaillant, Marcelo, 2017; Gatti et. al., 2019). Essa experiência de inserção do licenciando nos contextos reais da sala de aula de maneira participante e ativa permite que ele vivencie a atividade profissional com suas dificuldades e desafios cotidianos. Isso se coaduna à necessidade de proporcionar uma experiência significativa de formação aos licenciandos, uma vez que lhes permite adentrar no funcionamento das escolas, na rotina profissional, na dinâmica dos processos de planejamento e avaliação, na relação com os pares, configurando um novo espaço institucional de formação (Ambrosetti et al, 2013; Nóvoa, 2017; Santos; Diniz-Pereira, 2024).

Neste cenário, a formação docente deve possibilitar a articulação de saberes oriundos dos estudos acadêmicos e da prática escolar, estendendo-se também ao processo de acompanhamento dos jovens professores na profissão, sobretudo considerando-se que “os desafios dos tempos contemporâneos exigem soluções que impactem as capacidades cognitivas e afetivas de ordem superior dos professores e de seus estudantes” (Gama; Fiorentini, 2009;

Realí; Souza; Anunciato, 2024). A interação constante com a realidade escolar pode contribuir para o processo de definição da identidade profissional dos futuros professores, enriquecendo sua vivência acadêmica e favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica cada vez mais contextualizada. Segundo Tardif (2000), o trabalho modifica quem o exerce, e a identidade e o caráter se apropriam do trabalho exercido, de modo que a configuração dessa identidade também define sua atuação profissional ao longo da vida.

Vaillant e Marcelo (2017), ao tratar de processos de indução no início da carreira, destacam o potencial contido na interação entre os docentes, ao considerarem que “os docentes iniciantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse devido ao fato de terem referências e mecanismos menores para enfrentar essas situações” (Vaillant; Marcelo, 2017, p. 1227, tradução nossa). Assim, se for possível proporcionar ao licenciando o mergulho nos contextos inerentes à docência, antes mesmo de seu ingresso na profissão, isso pode contribuir para que esse processo futuro seja vivenciado de modo mais seguro.

O estudo aqui apresentado estrutura-se a partir dessa perspectiva e materializa-se por meio das análises das experiências relatadas por um licenciando egresso do PIBID, buscando identificar elementos que possibilitem a aproximação da vivência de aspectos inerentes ao início da docência e como isso pode fortalecer o processo de formação de futuros professores.

Metodologia

O estudo apresenta um caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994). No contexto educacional, a pesquisa qualitativa é comumente adotada no estudo de experiências educacionais, utilizando-se de estratégias que possibilitem a identificação das perspectivas dos sujeitos envolvidos, uma vez que “o estudo que desfruta de uma abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). A pesquisa qualitativa tem como característica o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo e compreende uma perspectiva interpretativa no processo de desenvolvimento da pesquisa (Lüdke; André, 1986).

Os estudos tiveram como dados os relatos elaborados pelo estudante ao longo da participação no PIBID, entre abril de 2023 e abril de 2024. Os relatos foram elaborados com o

objetivo de subsidiar a produção dos relatórios periódicos estabelecidos pelo programa. Contemplam a descrição de atividades realizadas e uma reflexão sobre as aprendizagens proporcionadas, conteúdo incorporado ao seu Relatório Final – definido como fonte direta das análises aqui apresentadas, por conter em uma única produção os elementos abordados em relatos anteriores e sistematizados no formato de uma narrativa geral do percurso trilhado. No processo de formação do professor o registro de modo narrativo mostra-se muito profícuo, por permitir àquele que narra realizar a articulação das próprias experiências, adquirindo uma compreensão maior sobre si e sobre suas concepções (Josso, 2004; Passegi et. al, 2011). Do mesmo modo, as narrativas revelam-se como ferramentas valiosas na pesquisa em educação, permitindo ao pesquisador compreender as aprendizagens experienciadas pelo outro ao longo de sua trajetória formativa, seja na licenciatura ou na formação continuada, e que repercutem diretamente em sua prática profissional (Oliveira, 2011; Alcoforado, 2014).

A análise dos dados presentes nos relatos pautou-se na análise de conteúdo apresentada por Bardin (2009), em articulação ao processo de interpretação de análises de sentidos, apresentada por Gomes (2011). Pautadas em Bardin (2009), foram estabelecidas como categorias prévias de análise os principais sentimentos relacionados ao início da carreira docente – choque de realidade, sobrevivência e descoberta. Buscou-se identificar se estes elementos podiam ser identificados ao longo do relato do estudante. Uma vez localizados, analisou-se de que modo e em quais contextos tais aspectos se faziam presentes, e quais significados tiveram para o estudante. Nesse processo, contribuíram os estudos de Gomes (2011), ao postular um processo de análise hermenêutica e dialética que contemple a compreensão direta do que se encontra explicitado no texto e, ao mesmo tempo, possibilite uma análise crítica a partir dos sentidos que o texto carrega, considerando os contextos de sua produção e os significados atribuídos à experiência narrada.

É fundamental destacar que o processo de análise foi fundamentado em um repertório teórico constituído por um trabalho de estudo bibliográfico que acompanhou todo o percurso da pesquisa. Este estudo pautou-se no início da docência e nos programas de inserção docente, com ênfase no PIBID, e mostrou-se crucial para vislumbrar as aproximações existentes entre as vivências de licenciandos em programas de inserção docente e professores em início de carreira.

Início da docência e vivência do PIBID: aproximações possíveis

Os estudos sobre ciclos de carreira docente dos professores definem a fase inicial da carreira docente como aquela que compreende os 5 primeiros anos de exercício profissional (Huberman, 1992; Hargreaves, 2005). Esse período é descrito como um momento de afirmação profissional, no qual o professor iniciante busca ser aceito pelo grupo ao qual passa a pertencer e, para isso, busca demonstrar segurança e competência. Todavia, é neste momento que o jovem professor se depara com as situações mais desafiadoras, que demandam dele a destreza para articular os saberes construídos no decorrer da licenciatura aos novos saberes que vão se estruturando à medida que desenvolve sua prática (Vaillant; Marcelo, 2017; Nóvoa, 2023). A tomada de decisões cotidianas em sala de aula requer processos reflexivos ágeis e uma flexibilidade para lidar com situações imprevistas, reorientando a própria prática quando necessário.

Esse misto de situações às quais o professor iniciante se vê exposto ocasionam reações diversas, como a postura de isolamento, a percepção da docência como um trabalho solitário e até mesmo o abandono da profissão, com destaque para três sentimentos: o choque de realidade, a sobrevivência e a descoberta (Huberman, 1992; Hargreaves, 2005; Marcelo, 2010). Conhecê-los é fundamental, uma vez que a predominância de um sentimento pode ter a força de impulsionar a permanência do professor ou levá-lo a desistir do caminho a seguir. No processo de análise, buscamos identificar a presença destes três sentimentos do início da docência nos relatos elaborados pelo licenciando acerca de sua participação no PIBID.

O sentimento de "choque de realidade" – expressão cunhada por Veenman (1984) e retomada por Marcelo (2010) é um dos mais recorrentes quando se refere ao início da carreira docente. Esse choque é experimentado pelo professor ao vivenciar experiências no cotidiano escolar, tais como: o estabelecimento de vínculos com a equipe escolar e com os alunos, o desenvolvimento da identidade profissional e a aplicação do conhecimento adquirido durante a formação acadêmica na prática cotidiana. Esse choque se traduz em uma afirmação muito comum entre professores iniciantes, ao destacarem que a prática é diferente da teoria, ou ao expressarem que a licenciatura não prepara para a vida profissional (Lagoeiro, 2019). Esse “choque de realidade” também está presente nos relatos do estudante, nos quais foram identificados sentimentos de apreensão, medo, incertezas e angústia diante do contato inicial com a prática docente, como o relato ao referir-se à entrada no PIBID:

O PIBID foi uma experiência que me causou bastante impressão. Meu primeiro contato com a sala de aula ocorreu durante o programa, no qual surgiram alguns sentimentos de angústia, medo e nervosismo diante de uma nova experiência, uma vez que compreendi a responsabilidade de estar inserido diariamente na sala de aula. Percebo que ao longo do programa, vivenciei e experimentei diariamente a verdadeira realidade da profissão docente, absorvendo o conhecimento necessário a cada dia e minimizando as dificuldades que possam surgir ao longo da minha jornada (Relatório Final, p. 10).

Ao examinarmos esse excerto, a primeira causa do "choque de realidade" foi a constatação, pelo estudante, da responsabilidade de entrar em uma sala de aula em uma nova condição, não sendo mais aluno, mas docente em formação. Ainda que o estudante não possa ser considerado o professor da sala, tampouco é visto como um aluno. De fato, embora seja um estudante, também é um profissional em formação e essa compreensão parece ganhar forma a partir do seu ingresso em sala de aula.

Outro aspecto ligado ao choque de realidade pode ser observado quando o estudante se refere à “verdadeira realidade da profissão docente”. Haveria outra realidade? A qual realidade ele está comparando esta experiência, que recebe a distinção de ser a verdadeira? Reconhecemos que, mesmo antes de ingressar em uma licenciatura, já construímos concepções próprias sobre o que é ser professor, teorias pessoais que se instalam e permanecem arraigadas em nosso imaginário. Muitas ações e escolhas que o professor faz são definidas, até mesmo de modo inconsciente, a partir dessas teorias (Marcelo, 2009; Mizukami, 2004; Flores, 2014; Martins e Anunciato, 2018). Por isso é tão importante provocar a reflexão sobre elas, trazendo-as ao plano da consciência durante o período da licenciatura. Nesse sentido, a afirmação do estudante sobre a verdadeira realidade da docência pode ser um contraponto estabelecido com suas próprias teorias pessoais sobre o contexto da atuação docente. Ao mesmo tempo, a vivência de uma nova realidade também provoca o estudante a projetar-se, refletindo sobre sua futura prática profissional e buscando, aparentemente, compor um repertório de saberes que lhe permita enfrentar as dificuldades que virão.

Ao longo de seus relatos, estão presentes outros elementos que também podem relacionar-se com o choque de realidade, como as reflexões sobre a desvalorização do ensino público brasileiro, a limitação de tempo disponível para que cada professor possa ministrar suas

aulas, as dificuldades em relacionar o conteúdo com os materiais disponibilizados pelo governo e a necessidade de estabelecer uma relação significativa com a equipe escolar.

Também demonstrou o olhar para si, percebendo-se como um profissional em construção:

O apoio dado pela supervisora fez total diferença em minha vida pessoal e profissional, impactando diretamente em minha Identidade Profissional, que ainda está em processo de criação e desenvolvimento, e também na minha relação com os estudantes em sala de aula (Relatório Final, p. 4).

Ganha destaque nesse excerto a dimensão interpessoal, com destaque para o papel da professora supervisora como ponto de apoio do estudante, influenciando não somente seu processo reflexivo, mas sua interação com os alunos da sala. Como forma de enfrentar o choque da chegada na profissão, notou-se que o apoio fornecido pela supervisora foi de suma importância. Esse suporte de acolhimento serviu como uma superação dos sentimentos negativos associados a uma nova experiência, influenciando positivamente o relacionamento do pibidiano, tanto com seus colegas de trabalho, quanto com os estudantes da escola. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento profissional docente e também é vivenciado pelo professor em início de carreira. Este, durante sua formação acadêmica, desenvolve um entusiasmo referente à sua prática futura, porém quando se encontra no momento de exercer a atividade profissional diante de uma sala de aula, vivencia um aparente despreparo que parece advindo da graduação, e isso compõe o rol de dificuldades que os jovens professores enfrentam no pleno exercício da atividade profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

A sobrevivência é outro sentimento marcante no início da docência e, muitas vezes, advém como uma consequência do choque de realidade, como um modo de resposta ao impacto inicial (Huberman, 1992; Hargreaves, 2005). É caracterizada pela reação às diversas preocupações e desafios enfrentados pelos novos professores. Nesse estágio, os docentes lidam diariamente com questões relacionadas ao seu repertório acadêmico, à fragmentação do trabalho, à abordagem dos conhecimentos em sala, às dificuldades com os alunos e, em muitos casos, à falta de recursos didáticos. Trata-se de “um período tenso diante do novo papel social, que o professor que está começando na profissão vivencia, seja ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). O

sentimento de sobrevivência emerge como um mecanismo de fortalecimento interno do professor para atravessar este período desafiador de sua trajetória. No relato do estudante, é possível identificar um processo semelhante:

Durante o período que participei do PIBID, fiquei responsável especificamente pelas turmas do 6º e 7º ano. Trabalhar com os estudantes do Ensino Fundamental II foi uma experiência empolgante e desafiadora, pois essa faixa etária tende a apresentar características marcantes, tais como a extroversão e a socialização, além de demandar de muita atenção e afeto. No início, muitos alunos demonstravam insegurança, um sentimento que eu mesmo experimentei, mas que diminuiu com o passar das semanas, à medida que nossa interação se tornou mais satisfatória e produtiva. A própria palavra docência, que significa “ação de ensinar”, me trouxe sentimentos positivos de gratidão e de amor em relação à minha prática de ensino com os estudantes, e conseqüentemente fortaleceu o nosso aprendizado diante da atividade docente (Relatório Final, p. 3).

O trecho apresentado traz elementos inerentes à sobrevivência, pois diante do desafio de desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula, o estudante busca estratégias que fortaleçam sua permanência. Nesse caso, o sentimento de sobrevivência traduziu-se nas experiências cotidianas em sala de aula, onde se destacaram as relações estabelecidas e os principais caminhos percorridos para contornar as dificuldades emergentes, transformando-as em experiências enriquecedoras durante essa fase de indução docente. O ponto de partida para a sobrevivência foi o estabelecimento de um vínculo com os estudantes da sala, processo iniciado mediante a identificação de um sentimento comum a ambos – a insegurança. Isso possibilitou um convívio empático que contribuiu gradualmente para aumentar a segurança do pibidiano. A qualidade das relações também foi se modificando, tornando-se mais “produtiva”, o que evidencia que as iniciativas do pibidiano no trabalho junto aos estudantes passaram a apresentar resultados esperados, fator que também contribuiu para firmar a papel do pibidiano no contexto da sala de aula.

Ao longo dos relatos, que se sucedem ao trecho apresentado, o estudante analisa uma série de atividades desenvolvidas, contemplando situações por ele consideradas de fracasso ou de sucesso. Ele aborda ainda o processo de criação de um repertório de conhecimentos para lidar com a pluralidade das situações e destaca a autonomia concedida pelas supervisoras de cada uma das salas para realizar revisões de exercícios de conteúdos matemáticos específicos. Ao mesmo tempo, apresenta dificuldades relacionadas aos desafios do trabalho em sala de aula,

tendo em vista as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos – aspecto que faz parte do cotidiano docente. Essas dificuldades são compreensíveis, uma vez que se trata de um estudante ingressante na licenciatura. Diante disso, ressalta o incentivo das supervisoras e a autonomia que lhe concedem, postura que parece lhe trazer motivação para desenvolver o trabalho proposto e superar uma vulnerabilidade identificada. Trata-se de uma condição muito semelhante ao professor que experimenta o sentimento de descoberta, mediante a receptividade da equipe à qual passa a fazer parte. De acordo com Fiorentini e Gama (2009), os novos professores carregam uma vulnerabilidade ao vivenciarem a sobrevivência dentro da profissão e se faz necessário buscar a colaboração e apoio para enfrentar esse momento da carreira. Para Huberman (1992), é o sentimento de descoberta que permite ao professor suportar a vivência do choque e permanecer na profissão.

O trecho anteriormente apresentado finaliza com uma observação do estudante sobre a docência, atrelando-a a “sentimentos positivos de gratidão e de amor em relação à minha prática de ensino com os estudantes”, o que revela um novo sentimento: a descoberta. Esta surge como uma feliz consequência das experiências positivas vivenciadas no início da carreira, geralmente após o sentimento de sobrevivência (Huberman, 1992). O docente começa a experimentar um entusiasmo pela profissão e a reconhecer os fatores positivos da responsabilidade que assume em sala de aula, junto aos seus alunos e com seu programa educacional. Também percebe-se pertencente a uma comunidade escolar, na qual desempenha papel ativo e relevante. A presença desse sentimento é marcante nos relatos do estudante:

Compreender a realidade dos estudantes, e acima de tudo auxiliá-los em seu processo de aprendizagem, enquanto aprendo com eles, tem sido uma experiência extremamente significativa para minha vida pessoal e profissional. O envolvimento neste projeto e a superação dos desafios me mostraram a importância do compromisso e da responsabilidade diante da prática docente, além de permitir uma maior aproximação com os estudantes e colegas de trabalho. Foi uma grande satisfação lembrar essa jornada e reconhecer que os obstáculos superados no dia a dia se transformaram em experiências enriquecedoras (Relatório Final, p. 11).

No excerto, há muitos pontos a serem considerados. É interessante observar que elementos antes considerados desafiadores tornam-se fonte de satisfação. O estudante utiliza os termos “desafios” e “obstáculos” para referir-se a eles, explicitando um de modo especial: a

realidade dos estudantes. Esta que era uma dificuldade agora adquire outro sentido para a constituição profissional do estudante. Há uma mudança de perspectiva, que ocorre mediante a vivência em sala de aula. O sentimento de descoberta do potencial contido nas ações realizadas e o significado disso extrapolam a dimensão profissional e oferecem uma satisfação pessoal, como relata o próprio estudante. Essa potência contida na reflexão sobre as situações vivenciadas leva o estudante a reclassificá-las como experiências. Isso nos remete ao conceito de experiência como uma situação que toca e mobiliza aquele que a vivencia, possibilitando uma formação efetiva e influenciando na constituição identitária do indivíduo (Josso, 2006; Larrosa, 2017). É fundamental considerar, porém, que o reconhecimento de tais vivências como experiências se dá mediante o processo reflexivo (Schön, 1993), o que reitera sua relevância na formação e na prática docente. De acordo com Anunciato (2023, p. 65), “as experiências vividas e narradas pelos professores desencadeiam novas experiências e atribuem novos sentidos ao vivido, servindo para melhor compreender o processo de ensinar e dar sentido ao trabalho docente”.

Podemos ainda destacar a percepção do compromisso e da responsabilidade, mencionados pelo estudante, não como fatores dificultadores, mas como elementos atraentes da profissão. Isso é mencionado de modo articulado à “aproximação com os estudantes e colegas de trabalho”, o que nos leva a refletir que no processo educativo a responsabilidade e o compromisso ganham sentido mediante a relação que se estabelece com o outro. Convém destacar que o estudante se refere aos “colegas de trabalho”, o que revela um despertar da consciência para sua condição, vendo-se não somente como um estudante de licenciatura que adentra o espaço escolar, mas como um profissional em formação. Isso permite que suas reflexões acerca das situações vivenciadas adquiram um novo sentido. Outro aspecto que podemos considerar refere-se ao fato de que o pibidiano reconhece o processo de aprendizagem que decorre de sua relação com os alunos no processo educativo. Reconhece-se não somente ensinando, mas também aprendendo, fator que contribui para sua própria concepção sobre o que é ser professor.

Por fim, o estudante ressalta a satisfação em “relembrar” as situações e “reconhecer” que estas se tornaram “experiências significativas”, o que coloca em evidência o papel das narrativas no processo formativo docente (Oliveira, 2011; Alcoforado, 2014). Por meio das narrativas, é possível debruçar-se sobre todo o percurso, observar as situações ocorridas,

estabelecer relações entre elas e captar o sentido a elas atribuído. Esse processo é que permite a consolidação das experiências, que podem ser reveladoras e formadoras para quem as reconhece, (re)orientando o próprio percurso formativo.

Vemos assim que a participação em programas de inserção docente, como o PIBID, oferece contribuições significativas durante a licenciatura. Na perspectiva do licenciando, a oportunidade de desenvolver atividades em parceria representou um aspecto muito relevante para o momento da formação em que se encontra:

Cursar Licenciatura em Matemática e ter o privilégio de participar do PIBID nos anos iniciais da graduação, é o núcleo essencial para desenvolver o jovem professor em seu processo de formação acadêmica. Destaco que minha participação no PIBID foi profundamente enriquecedora para minha formação como futuro educador. Ao longo desse período, tive o privilégio de poder desenvolver diversas atividades em parceria com minha supervisora e colega de equipe. Como futuro professor, meu objetivo é ensinar aos meus alunos e aprender com eles, promovendo uma troca de saberes e conhecimentos. Essa troca de saberes e conhecimentos evidenciou-se durante a participação no PIBID. É fundamental que os professores recebam apoio em suas primeiras atividades, tanto da instituição onde atuam, quanto de seus colegas de trabalho. Esta interação profissional pode ser produtiva para a renovação da profissão docente e também para acolher os novos professores (Relatório Final, p. 10).

A articulação entre a instituição formadora e as escolas de Educação Básica representa um ponto forte do PIBID e é considerada um “núcleo essencial” da formação, nas palavras do licenciando. De fato, a importância dessa parceria, já reconhecida pela literatura em diversas circunstâncias que envolvem tanto a licenciatura quanto o início da docência (Sarti, 2009; Cardoso, 2016; Lagoeiro; Anunciato; Pereira, 2018), é aqui experimentada e reconhecida na vivência do licenciando.

É interessante observar que o processo reflexivo realizado pelo licenciando estende-se, ao mesmo tempo, para elementos do passado e do futuro. Ao reconhecer as experiências formadoras que o PIBID lhe proporcionou, ele vislumbra de modo concomitante o início da docência, com destaque para a importância do suporte institucional e dos pares. Ao empreender esse movimento, desloca-se do plano individual para o coletivo, referindo-se à inserção na carreira docente de modo geral, permitindo-nos identificar dois pontos importantes. O primeiro diz respeito à incorporação de uma dimensão profissional da reflexão e se materializa na ação

de transpor para o cotidiano futuro da profissão as necessidades que sua experiência lhe revelou. O segundo consiste na dimensão coletiva da reflexão, pois a compreensão acerca da relevância do suporte não se restringe à constatação de uma necessidade individual, mas é apresentada como algo inerente ao período de ingresso na profissão, essencial para o acolhimento dos professores e para a composição de uma nova compreensão da profissão. Mesmo que não intencionalmente, nesse momento o licenciando colocou-se – no plano reflexivo – ao lado de um professor iniciante e conseguiu estabelecer pontos de entrelaçamento dessas duas realidades. O PIBID representou um espaço singular que permitiu não apenas visualizar, mas experimentar o futuro da profissão – com seus choques, sobrevivências e descobertas.

Considerações Finais

Os dados apresentados permitiram constatar que, à semelhança do que ocorre com um professor iniciante, enfrentar os desafios da docência por meio do PIBID permite ao licenciando desenvolver autonomia e explorar novas possibilidades e aprendizados para enriquecer seu repertório profissional. Da mesma forma, é importante reconhecer que o licenciando, assim como um professor iniciante, apresenta inseguranças que podem interferir em seu processo de formação e atuação profissional e até mesmo em sua escolha pela docência.

Quanto ao impacto que o início da docência pode ter sobre a pessoa do professor, é preciso ressaltar que este enfrenta diversas situações desafiadoras para as quais sua formação acadêmica não o preparou completamente, exigindo uma constante adaptação e desenvolvimento de competências didáticas para lidar com as complexidades dessas situações, uma vez que seu repertório experiencial se encontra em construção mediante a inserção no contexto escolar e o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Essa necessidade também é evidenciada pelo licenciando ao adentrar as salas de aula para atuar junto aos alunos. Esta situação lhe traz uma sobrecarga afetiva e emocional, ao passo que a superação também é considerada na dimensão pessoal, literalmente mencionada em seu relato.

Isso nos leva à questão inicialmente apresentada: é possível identificar, nos relatos desenvolvidos por um estudante que participou do PIBID, os sentimentos já evidenciados pela literatura como inerentes ao início da carreira docente? A análise realizada confirmou ser possível estabelecer semelhanças entre as vivências de um licenciando participante do PIBID e as experiências de um professor iniciante, considerando os elementos característicos dessa fase

da carreira, sobretudo a presença dos sentimentos de choque de realidade, sobrevivência e descoberta. Cientes da importância destes sentimentos para o desenvolvimento profissional, ganha sentido a percepção de que estudá-los ao longo da formação inicial pode contribuir para uma entrada mais segura na profissão.

A experiência relatada pelo licenciando aponta para a relevância do PIBID como um espaço de articulação dos saberes docentes no processo formativo. A análise dos relatos evidenciou o impacto que as vivências no PIBID tiveram sobre a formação do licenciando e isso pode indicar caminhos possíveis para uma formação docente centrada na prática profissional. Não basta inserir os licenciandos no contexto escolar, como se o PIBID tivesse um fim em si mesmo. É preciso criar condições para que os licenciandos dêem continuidade a esse processo de apropriação gradual da profissão inicialmente proporcionado pelo PIBID. Os relatos produzidos ao longo de sua participação no programa precisam tornar-se fonte de estudos e aprendizagens, de modo sistemático e organizado. É preciso dar um passo a mais, incorporando o movimento de reflexão e de pesquisa acerca da própria prática no cotidiano das salas de aula da licenciatura. Trata-se de tornar realidade, já no contexto da licenciatura, a tão apregoada concepção da docência como uma prática reflexiva. Para formar professores pesquisadores de sua prática, é preciso oferecer condições efetivas para que o futuro professor saiba como tornar isso realidade, possibilitando que essa característica seja incorporada ao longo da formação inicial.

Vemos, nas reflexões do licenciando, o entrelaçamento entre realidades paralelas: inserção docente de licenciandos e início da carreira docente. Estas realidades, a princípio compreendidas temporalmente como distintas, aproximam-se em seus relatos e se apresentam como faces de uma mesma realidade – a constituição do ser professor.

Ao mesmo tempo, a reflexão apresentada pelo licenciando indica que é preciso repensar as relações entre as instituições formadoras e seus egressos, na criação de redes de apoio ao início da carreira em parceria com as escolas de educação básica. Vemos que o processo reflexivo acerca das experiências do PIBID, se incentivado e incorporado como uma prática pedagógica no âmbito das licenciaturas, pode fornecer elementos para repensar não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada, potencializando e ressignificando as aprendizagens profissionais.

Agradecimentos

Agradecemos ao IFSP que, por meio de sua Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP), fomenta o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da instituição e à Coordenadoria de Pesquisa e Inovação (CPI) do *campus* Itapetininga, pelo suporte técnico proporcionado às pesquisas.

Referências

- ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, n.1, v. 39, 65-84, jan./abr. 2014.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, 2013.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. ja/abr. 2012, 112-129, 2012.
- ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, 61–73, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARDOSO, L. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- CIRÍACO, K. Itinerários de Pesquisas com Professores Iniciantes. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 32(71), 200-218, ago. 2023.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e4149114, 2020.
- FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 47, 2021.
- FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra, Almedina, 2014.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v.11, n.2, 441-461, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, 1-120, set. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO; 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C.S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 79-107, 2011.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, Reino Unido, n. 21, p. 967-983, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LAGOEIRO, A.de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M.; PEREIRA, A. G. Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente online. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET EnPed**, São Carlos, 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.1986

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, 7-22, jan./abr, 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n.3, v.3, 11-49, 2010.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 1-25, jan. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. In: **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, 33-49, 2004.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, e023001, 2023.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, 289-305, 2011.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T., ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E., C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, v. 27, 369-386, 2011.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, 1-27, e6456006, jan./dez. 2024.

SANTOS, L. B. L.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Ensino, pesquisa e extensão: as três dimensões constitutivas da universidade e suas contribuições para a construção de espaços híbridos de formação docente. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v.11, e024038, 1-20, 2024.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 25, 133 - 152, 2009.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action.** New York: Basic Books, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, 05-24, 2000.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: um mirada desde latinoamerica. **Journal Of Supranational Policies Of Education**, Madri, n. 5, 05 - 21, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autonoma de Madrid, 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47(166), 1224–1249, 2017.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, DC, 54(2), 143-178, 1984.