



## Interpretações e Posicionamentos Proporcionados a Licenciandos em Física a partir de Experiências de Iniciação à Docência

## Interpretations and Positions Provided to Physics Initial Teacher Training Students from Experiences of Initiation into Teaching

## Interpretaciones y Posicionamientos proporcionados a Licenciados en Física a partir de Experiencias de Iniciación a la Docencia

André Coelho da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Dada a relevância dos estágios e de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, objetivamos levantar potencialidades e limitações de experiências de iniciação à docência no contexto do processo de formação inicial de professores de Física. Para isso, pautados em noções da Análise de Discurso pecheutiana, analisamos entrevistas realizadas com dois licenciandos em Física e com um professor de Física recém-formado. Evidenciamos como as experiências de iniciação à docência possibilitaram aos entrevistados o acesso a formações ideológicas associadas à docência, especialmente como consequência de conversas e reflexões a respeito do que vivenciaram. Tais experiências funcionaram também como fontes de espelhamento e aperfeiçoamento da visão sobre a realidade escolar, contribuindo para a formação das representações dos licenciandos sobre como lecionar Física, como se portar enquanto professor(a) e como se relacionar com os alunos. Por outro lado, evidenciamos que elas também podem desestimular o seguimento na profissão.

**Palavras-chave:** PIBID. Estágio. Residência Pedagógica. Licenciatura em Física. Formação de Professores.

**Abstract:** Given the relevance of internships and programs such as PIBID and Pedagogical Residency, we aim to identify the potentialities and limitations of experiences of introductory teaching in the context of the initial training process for Physics teachers. Based on notions of pecheutian Discourse Analysis, we analyzed interviews conducted with two undergraduate Physics students and with a recently graduated Physics teacher. We highlighted how the experiences of introductory teaching provided the interviewees with access to ideological formations associated with teaching, especially as a consequence of conversations and reflections about what they experienced. Such experiences also served as sources of mirroring and improvement of the vision of the school reality, contributing to the formation of the undergraduates' representations about how to teach Physics, how to behave as a teacher and how to relate to students. On the other hand, we showed that they can also discourage them from continuing in the profession.

**Keywords:** PIBID. Internship. Pedagogical Residence. Degree in Physics. Teacher Training.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. <https://orcid.org/0000-0003-1354-4034>. E-mail: andrecoelho@ifsp.edu.br



**Resumen:** Dada la relevancia de pasantías y programas como el PIBID y la Residencia Pedagógica, pretendemos identificar las potencialidades y limitaciones de las experiencias de iniciación docente en el contexto del proceso de formación inicial de profesores de Física. Para ello, a partir de nociones del Análisis del Discurso pecheutiana, analizamos entrevistas realizadas a dos estudiantes y a un profesor de Física recién egresado. Resaltamos cómo las experiencias de inicio de la enseñanza dieron a los entrevistados acceso a formaciones ideológicas asociadas con la enseñanza, especialmente como consecuencia de conversaciones y reflexiones sobre lo que vivieron. Tales experiencias también funcionaron como fuentes de ejemplos y mejora de la visión de la realidad escolar, contribuyendo a la formación de representaciones de los estudiantes sobre cómo enseñar Física, cómo comportarse como docente y cómo relacionarse con los estudiantes. Por otro lado, mostramos que también pueden desalentar la continuación en la profesión.

**Palabras-clave:** PIBID. Pasantía. Residencia Pedagógica. Licenciatura en Física. Formación de profesores.

Submetido 10/03/2025

Aceito 22/08/2025

Publicado 02/09/2025



## Introdução

Não nos parece exagerada a afirmação de que há unanimidade entre os pesquisadores que estudam a formação de professores sobre a relevância dos estágios supervisionados junto à formação do futuro docente. Conforme Pimenta e Lima (2021, p. 25) “o estágio apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.”. Em termos legais, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação brasileira (Brasil, 2009) estabelece como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (LDB, inciso II do parágrafo único do artigo 61 - parágrafo este incluído pela Lei nº 12.014 de 2009). Já a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (Brasil, 2019) estabelece que os cursos de Licenciatura devem ter carga horária total mínima de 3200 horas, sendo 400 delas de estágio supervisionado.

Por outro lado, também não nos parece exagerada a afirmação de que o estágio supervisionado historicamente é visto como algo problemático, tanto pela equipe gestora dos cursos de Licenciatura quanto pelos próprios licenciandos. Em específico, do ponto de vista destes, não é rara a percepção de que o período de estágio se constitui apenas como um obstáculo burocrático a ser superado para a conclusão do curso. É nesse contexto em que programas de Iniciação à Docência que funcionam paralelamente aos estágios supervisionados têm se consolidado no Brasil. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), gestado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em dezembro de 2007 está prestes a completar sua maioria. Já o PRP (Programa de Residência Pedagógica), gestado pela CAPES em fevereiro de 2018, funcionou durante alguns anos e em meados de 2024 foi descontinuado.

No período em que coexistiram, PIBID e PRP tinham como participantes, respectivamente, licenciandos que estavam na primeira metade do curso e licenciandos que estavam na segunda metade do curso. Além dos licenciandos, participavam também professores da Educação Básica (supervisores na nomenclatura do PIBID e preceptores na nomenclatura do PRP) e professores dos cursos de Licenciatura (coordenadores de área na nomenclatura do PIBID e professores orientadores na nomenclatura do PRP). Em ambos os programas, grosso modo, a proposta geral era a de fomentar um contato mais próximo entre os futuros professores e todo o contexto associado à prática docente. No PRP dava-se destaque às experiências de

regência a serem desenvolvidas pelos licenciandos na realidade escolar, ou seja, assumia-se que no PRP o licenciando deveria ter mais liberdade e autonomia para exercitar os elementos associados à docência. Até por isso, a carga horária dedicada pelo licenciando para participar do PRP poderia ser utilizada para abater ou totalizar as 400 horas obrigatórias de estágio supervisionado.

Podemos encontrar na literatura acadêmica diversos livros e artigos que versam sobre o PIBID e o PRP. Especificamente na área de Ensino de Física, podemos mencionar como exemplos os trabalhos de Fejolo, Arruda e Passos (2013); Wolffenbuttel, Harres e Delord (2013); Piratelo, Passos e Arruda (2014); Darroz e Wannmacher (2015); Fejolo, Passos e Arruda (2017); Piratelo *et al.* (2017); Darroz e Rosa (2018); Silva e Cruz (2018); Coelho e Ambrózio (2019) e Silva (2020). Em linhas gerais, os trabalhos apontam que os referidos programas de iniciação à docência têm contribuído para a formação de todos os envolvidos: licenciandos, professores da Educação Básica, professores dos cursos de Licenciatura e estudantes das turmas acompanhadas nas escolas. Há destaque também para o fato de que as bolsas pagas pela CAPES aos licenciandos contribuem para a permanência e a finalização do curso. Como limitações e dificuldades, entre outras, são apontadas: a escala ainda reduzida dos programas tendo em vista a vastidão do território nacional; a predominância de uma visão hierárquica na relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica e a dificuldade em sistematizar os resultados obtidos no contexto desses programas.

Inserindo-nos nessa discussão, objetivamos aqui levantar potencialidades e limitações de experiências de iniciação à docência no contexto do processo de formação inicial de professores de Física. Para isso, analisaremos trechos de entrevistas realizadas com dois então licenciandos em Física e com um professor de Física recém-formado no curso<sup>2</sup>. A pesquisa como um todo, desde a etapa de projeto, passando pelos procedimentos metodológicos e chegando à etapa de análise, está embasada em noções da Análise de Discurso (AD) iniciada na França por Michel Pêcheux nos anos 1960. Em especial, tomamos como base noções desenvolvidas no Brasil dentro dessa perspectiva pela pesquisadora Eni Orlandi. Na seção seguinte abordaremos quais são essas noções e de que forma elas serão utilizadas para analisar trechos das falas dos entrevistados.

---

<sup>2</sup> Número de controle da pesquisa na Plataforma Brasil – Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição: 75107523.0.0000.5473.

## Algumas Noções da AD e as Condições de Produção das Entrevistas

Segundo a AD a interpretação é inerente à linguagem. Não há literalidade nas palavras, frases, textos. Os sentidos são produzidos, não estão dados, não são transmitidos de um emissor para um receptor. É esse processo de produção de sentidos o foco de compreensão para o qual se volta a AD, sendo os sentidos dependentes das condições em que são produzidos – as chamadas condições de produção do discurso. Logo, os sentidos podem ser múltiplos, mas não quaisquer uns, já que as condições de produção não são quaisquer umas. Em certas condições de produção, por exemplo, ocorre cristalização, legitimação e tentativa de controle/administração de sentidos (Orlandi, 1987; Orlandi, 1992; Orlandi, 2005). Numa aula de Física, por exemplo, um(a) professor(a) tenta estruturar a forma e o conteúdo de seus dizeres na tentativa de evitar que os estudantes produzam sentidos muito diferentes daqueles que seriam os por ele(a) esperados.

De acordo com a AD, estamos sempre retomando sentidos/interpretações que já existem numa memória discursiva (também chamada na AD de interdiscurso) que é constituída pelo conjunto de formulações feitas e já esquecidas. É a memória discursiva, enquanto espaço discursivo, que possibilita os dizeres. Ela possui regiões, as chamadas formações discursivas. Quando interpretamos, os sentidos produzidos serão uns ou outros dependendo de em qual/quais formações discursivas as formulações (falas, por exemplo) forem inscritas (Orlandi, 2005). Orlandi (2005) oferece como exemplo a palavra “terra”: ela significa de forma diferente para um indígena, para um sem-terra e para um latifundiário. Imaginemos outro exemplo: a frase “a Física Quântica admite que um sistema se comporta de forma diferente quando há observação em comparação a quando não há observação”. Num contexto de uma disciplina de um curso de graduação ou pós-graduação em Física, essa frase tende a proporcionar a retomada de sentidos de formações discursivas associadas à Física. Já num contexto de ficção científica e/ou de apropriação imprópria (às vezes charlatã) da Física Quântica, essa mesma frase tende a proporcionar a retomada de outras interpretações. Para a AD, isso ocorre porque as condições de produção do discurso - os interlocutores envolvidos e os contextos associados, imediatos e sócio-históricos - são diferentes nas duas situações, o que faz com que a inscrição do dizer ocorra em diferentes formações discursivas.

Se os dizeres se inscrevem em formações discursivas ao serem interpretados, os sujeitos, por sua vez, ao se manifestarem por meio das linguagens, se inscrevem em formações

ideológicas, as quais encampam uma ou mais formações discursivas. A inscrição do sujeito numa formação ideológica pode lhe possibilitar a ilusão da autoria, como se determinados sentidos passassem a ser seus, apagando-se o processo de retomada de sentidos do interdiscurso. Essa ilusão é vista como necessária e não como algo negativo, pois é ela que viabiliza a relação entre pensamento, linguagem e mundo (Orlandi, 2005).

Nos processos discursivos, isto é, nos processos de produção de sentidos, atua o que é chamado pela AD de imaginário. Trata-se do mecanismo pelo qual o sujeito se relaciona com a realidade e produz no campo discursivo representações (imagens, projeções) dessa realidade (Orlandi, 2001; Orlandi, 2005). Nos processos discursivos produzimos representações sobre nós mesmos, sobre nossos interlocutores e sobre os assuntos abordados. Nesse sentido, a forma e o conteúdo dos dizeres também tende a mudar na dependência desse conjunto de representações. Por exemplo: um professor de Física irá alterar a forma e o conteúdo de seus dizeres sobre Física Quântica se estiver numa aula para o Ensino Médio, se estiver numa aula para o Ensino Fundamental, se estiver numa aula para um curso de Graduação ou se estiver numa conversa com amigos num bar. Outro exemplo: ao preparar uma palestra sobre algum assunto, via de regra, assume-se a relevância de se saber quem será o público presente, afinal, com essa informação, o palestrante trará para o processo de preparação suas representações sobre esse público - o que eles já sabem, o que eles ainda não sabem, o que seria importante eles saberem, até que nível de detalhamento seria viável abordar o assunto etc. Um último exemplo: imaginemos o contexto de uma entrevista de emprego com a possível futura chefia. Nessa situação há diversas representações atuando no processo discursivo: o candidato entrevistado possui representações sobre a empresa para a qual deseja trabalhar, representações sobre o que a possível futura chefia gostaria de ouvir, representações sobre como seria melhor se portar e se vestir durante a entrevista, representações sobre o que deve e o que não deve falar etc. Similarmente, a entrevistadora (possível futura chefia) também trará para o âmbito discursivo representações sobre o que espera ouvir do candidato, sobre sua forma de se portar e se vestir, sobre o que deve e o que não deve perguntar etc.

O exemplo da palestra ilustra bem o que Orlandi (2005) chamou de mecanismo de antecipação: a tentativa de nos colocarmos no lugar de nossos interlocutores, antecipando as interpretações que eles produziram a partir de nossas falas. Por meio desse mecanismo tentamos administrar/controlar o processo de produção de sentidos com a finalidade de que nossos

interlocutores nos interpretem da forma como gostaríamos. Já o exemplo da entrevista ilustra bem o que Orlandi (2005) chamou de relações de força: a produção de representações sobre as posições de poder dos nossos interlocutores. Em conjunto com o mecanismo de antecipação, as relações de força tendem a nos fazer moldar nossos dizeres na tentativa de agradar aos nossos interlocutores.

Como neste trabalho analisaremos trechos de entrevistas realizadas com dois então licenciandos em Física e com um professor de Física recém-formado, é importante explicitar alguns aspectos que compõem as condições de produção desses discursos:

I) O autor deste trabalho foi quem realizou as entrevistas. Além de ter sido professor dos entrevistados em algumas componentes curriculares do curso de Licenciatura em Física, no momento de realização das entrevistas também coordenava os entrevistados no Projeto Cursinho Popular. Nesse sentido, a atuação das relações de força em conjunto com o mecanismo de antecipação pode ter feito com que os entrevistados modificassem o conteúdo e/ou a forma de seus dizeres por representarem no discurso a posição do entrevistador como alguém hierarquicamente superior que gostaria de ouvir certas coisas e não outras. Nas Considerações Finais deste trabalho analisaremos se essa possibilidade se consolidou ou não.

II) No âmbito de experiências de Iniciação à Docência, o autor deste trabalho teve contato direto com dois dos entrevistados. Quando o autor atuou como coordenador de área do PIBID, um dos entrevistados participou do programa por cerca de seis meses, sete anos antes da data de realização da entrevista aqui analisada. Durante um semestre o autor foi também supervisor de estágio de outro dos entrevistados, cerca de um ano e meio antes da realização da entrevista aqui analisada. São fatos que também devem ser levados em conta tendo em vista a influência das relações de força e do mecanismo de antecipação.

III) Colocamos em prática estratégias propostas por Silva e Almeida (2017) com o intuito de reduzir a influência das relações de força junto aos entrevistados. Em específico, isso se deu por meio da relação amigável e cordial que tínhamos com eles, da tentativa de deixá-los à vontade durante a entrevista - sem realizar interrupções ou juízos de valor (orais ou gestuais) sobre suas falas - e da forma como o roteiro de entrevistas foi estruturado: com perguntas que visavam permitir uma maior abrangência de estilos de resposta e que não implicavam em avaliações de erro ou acerto para uma dada resposta. Em síntese, procuramos possibilitar maior

“liberdade” aos entrevistados em relação a comentarem sobre suas experiências de iniciação à docência – ainda que se deva levar em conta o que foi exposto nos itens I e II.

IV) As entrevistas foram realizadas de forma individual e gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados, aos quais também foi informado o objetivo da pesquisa. Ao todo foram feitas quatro entrevistas, duas com então licenciandos e duas com professores de Física recém-formados. Os entrevistados tinham idade entre vinte e trinta anos. Como um dos entrevistados havia participado apenas do PRP e somente durante o período de ensino emergencial remoto (consequência da pandemia de covid-19), optamos por não analisar suas respostas. Entre as perguntas feitas aos entrevistados estiveram as duas que tomamos como base para as análises a serem apresentadas na seção seguinte: “Você participa/participou de projetos como o PIBID e/ou a Residência Pedagógica? Como foram essas experiências?” e “De que forma experiências como o PIBID e/ou a Residência Pedagógica e/ou os estágios supervisionados influenciaram seu olhar sobre a docência em Física?”.

Pautados nas noções de formação ideológica e autoria provenientes da AD, buscaremos identificar nas falas dos entrevistados indícios de inscrição em formações ideológicas associadas à docência, trechos em que os entrevistados se colocam como professores, assumindo interpretações coerentes com esse posicionamento. Analisaremos também de que forma as experiências de iniciação à docência alteraram ou não as representações dos entrevistados associadas à docência em Física.

### **Analisando Trechos das Entrevistas Realizadas**

Com o intuito de dar mais fluência ao texto, chamaremos os entrevistados por nomes fictícios: Ana, Bia e Carlos. Não necessariamente há equivalência entre o sexo associado ao nome fictício e o sexo real do entrevistado. Nas transcrições de trechos de suas falas manteremos a forma original da manifestação, sem corrigir possíveis erros no uso da língua portuguesa ou omitir o emprego de gírias e palavras de baixo calão. Já os grifos feitos nas transcrições foram feitos por nós com o intuito de destacar determinados aspectos.

Ana participou tanto do PIBID (por um pequeno período, antes da pandemia) quanto do PRP. No caso do PRP, tanto durante o período de ensino remoto emergencial quanto do período em que as atividades voltaram ao formato presencial. Não realizou estágio supervisionado (utilizou o PRP como carga horária de estágio). Bia também participou dos dois projetos, sendo

no PIBID durante o período de ensino remoto emergencial e no PRP no formato presencial. Também fez um semestre de estágio supervisionado. Já Carlos participou apenas do PIBID (antes da pandemia) e realizou estágio supervisionado.

Os entrevistados destacaram em trechos de suas falas de que forma as experiências de iniciação à docência contribuíram para a formação de representações associadas à docência em Física. Vejamos, inicialmente, o caso de Ana. A então licencianda parece ter construído/consolidado a representação de que “boas aulas” de Física passam por um bom planejamento e pelo uso de um repertório de recursos e estratégias de ensino, tanto para fomentar o engajamento dos estudantes quanto para potencializar suas aprendizagens:

“Na Residência [...] a gente trazia tudo que a gente aprendia na faculdade e levava pra lá, **desenvolvia estratégias com diversos recursos didáticos diferentes e a molecada se interessava**. Os alunos que eram considerados alunos ruins, percebia-se que eram os interessados, que só de você **incentivar e trazer algo diferente**, algo que, de fato, encantasse aqueles alunos, **a parte experimental, que seja um slide bem feito, uma aula bem preparada**, bem encaixada, os alunos se interessavam [...] Foi uma experiência bem bacana, que a gente começou a poder aplicar na rede pública aquilo que a gente aprende aqui [...] **e percebe a efetividade disso**. [...]”. Ana

Já Carlos sinalizou em uma de suas falas a relevância, especialmente do PIBID, no que tange à formação de sua representação sobre quais são as melhores formas de se portar como professor e de se relacionar com os estudantes. Indicou também que sua participação no PIBID lhe possibilitou desenvolver habilidades docentes associadas ao planejamento das aulas:

“[...] O PIBID foi bem legal. [...] Foi uma interação bem maneira por causa de poder colaborar junto com o professor. [...] Influencia mais na questão de **como você se portar para com os alunos** [...] não ser muito rígido com eles e não querer pagar de que é o detentor [...] então essa parte de conseguir fazer com que não ficasse tão enrijecido assim e **buscar ter uma postura melhor com os alunos** foram as principais coisas que eu observei fazendo o PIBID e o próprio estágio obrigatório. **A parte de planejamento também**, querendo ou não.”. Carlos

Bia, numa linha similar a Carlos, destacou a contribuição do estágio supervisionado em relação à formação de sua representação sobre como deve ser a postura de um(a) professor(a) em sala de aula. A então licencianda pontou também que a observação do professor supervisor

lhes possibilitou o desenvolvimento/consolidação da representação de que um(a) professor(a) precisa estar aberto(a) a modificar suas metodologias:

“[...] Estágio foi muito bom porque eu **tive o exemplo de como se portar em sala de aula** da melhor forma possível, acredito eu. **Também com as adaptações**, vi no início ‘ah, vamos ver como é com slides’, ‘ah, com slides não é tão legal, vejo tal tal tal problema’, ‘ah, com a lousa funciona dessa maneira’. Então, ao analisar o professor do estágio eu consegui tirar várias conclusões [...]”. Bia

Em síntese, podemos notar pelas falas dos entrevistados que as experiências de iniciação à docência (seja no PIBID, no PRP ou no estágio supervisionado) lhes possibilitaram exemplos de como atuar, momentos de prática docente e, sobretudo, reflexões que culminaram na construção, consolidação e/ou reformulação de representações associadas à docência (sobre a postura do professor, a estrutura e o planejamento de uma aula, a relação com os alunos etc.).

Interessante pontuar que a observação de outros professores (supervisores de estágio ou PIBID e preceptores do PRP) pode funcionar não apenas como forma de possibilitar espelhamentos. Pode funcionar também como forma de possibilitar olhares críticos, de repulsa, como pontuado por Bia no trecho transcrito a seguir:

“[...] Agora, na Residência foi uma tragédia sem fim, eu simplesmente odiei. [...] A experiência de pegar uma professora despreparadíssima, muito, muito, muito despreparada como professora preceptora [...] **Foi bom pra ter a experiência do que não fazer em sala de aula.** [...]”. Bia

As experiências de iniciação à docência também possibilitaram aos entrevistados uma visão mais próxima e crítica sobre a realidade escolar. Nas palavras deles:

“[...] A gente tem as disciplinas pra montar planejamento de aula e tudo mais, só que **a gente tá fazendo uma simulação nas disciplinas, não é a mesma coisa de você ir lá encarar.**”. Carlos

“Olha, o PIBID foi uma experiência interessante. [...] **No PIBID foi à distância** [...] foi fazendo atividades como slides, apresentações, listas de exercícios [...] **mas eu vi que faltou a realidade, porque era o momento emergencial remoto** [...] **A ideia que eu tive de Ensino Médio público largado às traças eu tive na Residência essa confirmação.** Realmente é algo largado [...] A escola como um todo [...] entendendo a normalidade da realidade em si, **você pautar não só apenas com o ideal, mas com a**

**realidade:** ‘não, beleza, tá nessa situação, então **o que eu posso fazer para melhorar**, posso fazer desse jeito, posso fazer daquele jeito’. [...]”. Bia

“**Eu percebi que, lógico, tudo tem um certo desafio, mas percebi que com o conhecimento que a gente desenvolve aqui na faculdade, a gente está preparado para estar lá.** Eu percebi isso, me deu uma confiança de estar lá. [...] Então eu acredito que **o Ensino de Física, o grande problema**, de repente [...] é exatamente **o fato de os professores licenciados não estarem lá.** Então, por exemplo, a [NOME DA PROFESSORA PRECEPTORA DA RESIDÊNCIA] não era licenciada na época, ela era engenheira, não era nem Física. A gente percebia a dificuldade que ela tinha em relação não somente ao conteúdo, mas também trazer coisas diferentes para os alunos. [...] percebe também **a importância dos professores licenciados estarem também no espaço de Educação.** Quando não é licenciado, percebe-se que a pessoa não sabe o que está fazendo lá. Acho que tem as exceções, claro [...]”. Ana

Os três entrevistados indicam em suas falas que as experiências de iniciação à docência lhes possibilitaram conhecer melhor a realidade escolar. Pode parecer algo um tanto curioso, uma vez que os entrevistados passaram pelo Ensino Médio há alguns anos, isto é, de certa forma, vivenciaram essa realidade - ainda que ela possa ser diferente em determinados aspectos em relação à realidade que eles vivenciaram há alguns anos. Mas há uma diferença considerável: agora o olhar deles sobre essa realidade não é mais um olhar da posição de estudante. É um olhar da posição de professor(a) em formação inicial. Nesse sentido, os trechos das entrevistas transcritos até aqui evidenciam que as experiências de iniciação à docência também possibilitam aos licenciandos suas iniciações em formações ideológicas associadas à docência. Em outras palavras: eles passam a se colocar nessas posições de fala, interpretando a realidade escolar e os aspectos a ela associados não mais como estudantes, mas sim como professores. Colocam-se como autores de suas falas (do ponto de vista da AD), retomando (sem se darem conta disso) interpretações de formações discursivas que estão associadas a essas formações ideológicas.

Outra potencialidade das experiências de iniciação à docência em relação ao processo de formação dos licenciandos em Física advém das conversas entre os envolvidos nos projetos, conforme destacado por Ana e Bia:

“[...] E, além do que, a gente pega os exemplos ruins que têm na escola e começa a perceber que, de fato, cara, **o que a gente aprende aqui** [...] são coisas efetivas. [...] E foi também um dos fatores que encantou mais ainda a gente de querer continuar nesse processo de educar. [...] E também **é bastante**

**reflexiva** porque outros alunos da Residência estão tendo basicamente experiências em outras escolas [...] **Essa troca de experiência de todo mundo da Residência é algo excelente e que faz a gente refletir muito sobre como que funciona o Ensino Público, escolas boas, escolas ruins [...]**”. Ana

“[...] na Residência [...] Foi bom pra ter a experiência do que não fazer em sala de aula. [...] **Foi positivo pelas conversas posteriores à Residência.** Então a gente ia até a escola da Residência Pedagógica, voltávamos e conversávamos isso. [...] **Debatia como poderia ter sido feito, conversava sobre os absurdos que a gente viu, como assim aconteceu tal coisa, como assim a professora fez desse jeito, a gente ficou indignado [...]**”. Bia

A realização, por parte dos licenciandos, de reflexões, análises e avaliações das experiências vivenciadas é fundamental para que construam, consolidem e/ou reformulem representações sobre a docência. Além disso, conforme destacado nos dois trechos anteriores, contar com a interlocução de outros sujeitos (outros pibidianos/residentes/estagiários, professores etc.) e de fundamentos teóricos estudados ao longo do curso de Licenciatura também é fundamental para esse processo.

Por fim, com base no trecho que transcrevemos a seguir da entrevista realizada com a então licencianda Bia, destacaremos uma das possíveis limitações das experiências de iniciação à docência no que tange ao processo de formação inicial de docentes de Física:

“Agora, na Residência foi uma tragédia sem fim, eu simplesmente odiei. [...] Foi bom pra ter a experiência do que não fazer em sala de aula. [...] e aí realmente foi o momento que eu fiquei muito, **foi o momento de mais queda de vontade de ser professora** [...] Teve o estágio [...] Eu via um professor muito empenhado, disposto a trazer sempre experimento, boas explicações, boas contextualizações, boas exemplificações dos conceitos físicos e os alunos desinteressados. **E isso me desmotivava em certo grau**, mas nem chega perto à desmotivação que eu sofri na Residência. [...]”. Bia

O início da inserção dos licenciandos em formações ideológicas associadas à docência é um processo complexo e, em certos casos, pode se configurar como algo frustrante e traumático. Conforme relatado por Bia, o contato com a realidade escolar (agora como professora em formação) pode afetar negativamente o interesse pela profissão docente, seja por causar um sentimento de impotência (“o ‘sistema’ é mais forte e pouco ou nada posso fazer para mudar essa realidade”) e/ou por fomentar a representação de que “não estou preparado(a)

para o desafio”. Nesse sentido, caso no contexto das experiências de iniciação à docência ou do curso de Licenciatura como um todo não sejam implementadas estratégias para a superação desse tipo de decepção, corre-se o risco de que o(a) licenciando(a) venha a desistir da profissão.

### **Considerações Finais**

Ainda que devamos levar em conta o fato de que as entrevistas foram realizadas por alguém que era ou havia sido professor dos entrevistados e que, no momento das entrevistas, os coordenava num projeto, acreditamos que as estratégias empregadas para minimizar o efeito das relações de força sobre o mecanismo de antecipação – conforme sugerido por Silva e Almeida (2017) - foram capazes de lhes deixarem à vontade para opinar e contar sobre suas experiências de iniciação à docência. Atuam como elementos corroboradores dessa consideração o fato de que os três entrevistados não esconderam suas críticas em relação a determinados aspectos - como as dificuldades da professora preceptora que acompanharam no PRP (casos de Ana e Bia) e a diferença entre o que veem em disciplinas do curso e a realidade escolar que vivenciaram no PIBID e no estágio supervisionado (caso de Carlos). Dessa forma, consideramos que neste estudo reunimos indícios que evidenciam de que forma as experiências de iniciação à docência podem contribuir ou, em alguns casos, dificultar o processo de formação dos licenciandos em Física. Em especial, destacamos que tais experiências são fundamentais para possibilitar a inserção dos licenciandos em novas posições discursivas (formações ideológicas), o que também possibilita o acesso a interpretações associadas a essas posições.

Outro aspecto a se destacar é a relevância dos diálogos estabelecidos entre os envolvidos nas experiências de iniciação à docência. Eles também se constituem como momentos em que os futuros professores se inserem em formações ideológicas associadas à docência, colocando-se como professores, refletindo, analisando e avaliando as experiências que vivenciaram, pensando o que poderia ter sido feito de forma diferente, comparando diferentes realidades escolares etc. Nesse sentido, finalizando este texto, pontuamos a pertinência de que os cursos de Licenciatura em Física – e talvez isso também faça sentido para os cursos de Licenciatura em geral – disponibilizem e invistam cada vez mais em momentos que possibilitem a socialização de experiências de iniciação à docência, incentivando a reflexão sobre a realidade escolar mediada por lentes teóricas e o questionamento dos referenciais teóricos com base nas experiências práticas vivenciadas pelos futuros professores.

## Referências

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019

COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019.

DARROZ, L. M.; ROSA, C. T. W. Contribuições de um programa de iniciação à docência para o desenvolvimento profissional do professor de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 138-158, abr. 2018.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem Docente proporcionada pela participação no PIBID/Física: a visão dos coordenadores de área. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 221-240, set-dez 2015.

FEJOLO, T. B.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Aprendizagem científica informal no PIBID: identificando e interpretando os focos da aprendizagem científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 628-649, out. 2013.

FEJOLO, T. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do PIBID/Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 103-126, abr. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ORLANDI, E. P. Apresentação: Cidade Atravessada. *In:* Orlandi, E. P. (Org.). **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2021.



PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 493-517, nov. 2014.

PIRATELO, M. V. M.; TEIXEIRA, L. A.; ARRUDA, S.M.; PASSOS, M. M. As Relações Epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 165-181, 2017.

SILVA, A. C. Um olhar sobre o PIBID e a Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Física do IFSP campus Itapetininga. *In*: Shigunov Neto; Róz; Fortunato; Dias; Hammarstrom. (Org.). **10 anos de atuação do campus Itapetininga do IFSP: gerando crescimento e oportunidades para a cidade e região**. 1ed.Itapetininga: Edições Hipótese, 2020, p. 85-104.

SILVA, A. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. Estratégias para a Coleta de Informações numa Pesquisa com Apoio Teórico-Metodológico na Análise de Discurso. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 17, n. 3, p. 883-902, 2017.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018.

WOLFFENBUTTEL, P. P.; HARRES, J. B. S.; DELORD, G. C. C. A Formação de Professores de Física no Programa Pibid: Análise da Interação entre Escola e Universidade. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 28, n. 90, p. 106-133, mai./ago. 2013.