

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA LICENCIANDA EM QUÍMICA

Alana Auler Binsfeld ¹

Márjore Antunes ²

RESUMO

A formação inicial docente é um período crucial para a construção da identidade profissional, um processo que vai além da aprendizagem teórica e se consolida na vivência do cotidiano escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública fundamental, ao proporcionar aos/as licenciandos/as oportunidades de inserção em escolas públicas desde os primeiros semestres da graduação. Este trabalho analisa o percurso de constituição da identidade docente de uma licencianda em Química, a partir de um relato de experiência de 18 meses no programa, entre 2022 e 2024. Com base em uma abordagem qualitativa, a análise é realizada por meio de diários de bordo e narrativas produzidas ao longo das vivências no programa, articulando os estudos sobre identidade e profissão docente (Nóvoa, 2017) com os princípios freirianos de uma prática educativa dialógica, ética e transformadora. Os resultados apontam que a identidade docente se constitui de forma processual, a partir do choque inicial com a realidade escolar, sendo impulsionada por desafios como o desinteresse dos/as estudantes e a necessidade de práticas inclusivas. Evidencia-se que a reflexão crítica sobre a prática promoveu o movimento de transição de uma postura de estudante para uma postura de professora-pesquisadora em formação. Conclui-se, portanto, que o PIBID configura-se como um espaço-tempo indispensável para essa constituição identitária docente, ao possibilitar que o/a licenciando/a se reconheça como educador/a em formação e reflita sobre sua atuação e papel social.

Palavras-chave: Formação inicial, Identidade docente, PIBID.

INTRODUÇÃO

A formação de um professor transcende o mero domínio de conteúdos e técnicas. Conforme aponta António Nóvoa (2017), a profissão docente demanda que o professor se posicione e se afirme como um profissional autônomo e reflexivo. Para Nóvoa (2017), a

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRS Campus Feliz - RS, alanabinsfeld@gmail.com;

² Licenciada em Química, mestre e doutora em Engenharia e Ciência dos Materiais. Professora EBTT do IFRS Campus Caxias do Sul - RS, marjore.antunes@caxias.ifrs.edu.br.

Apoio: CAPES



identidade docente não é algo pronto, mas uma construção constante que ocorre na tensão entre a dimensão pessoal e a profissional, sendo a reflexão sobre a prática o motor desse processo.

A formação inicial, nesse sentido, é um momento decisivo: é nela que a/o licencianda/o começa a dar forma à sua identidade docente, aprendendo a olhar a escola não apenas como um espaço de trabalho futuro, mas como um território de aprendizagem e de construção de sentido. É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se torna indispensável, pois abre um espaço de experimentação e reflexão, onde o docente em formação pode vivenciar a transição entre ser aprendiz e tornar-se professor, aprendendo com os erros, as dúvidas e as pequenas conquistas.

O PIBID consolidou-se como uma política pública de formação de professores de grande envergadura no cenário brasileiro (Paniago et al., 2018). Sua criação representou um movimento estratégico para enfrentar a histórica lacuna entre formação teórica e a realidade da educação básica, propondo-se a ser um ambiente de imersão que possibilita a “aprendizagem da docência” (Paniago et al., 2018) em um contexto real.

Nesse sentido, o contexto deste estudo é a participação da autora no PIBID, ao longo dos dezoito meses de duração do programa, entre os anos de 2022 e 2024. A experiência ganha ainda mais sentido por se tratar da primeira edição do programa no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) – Campus Feliz. Esse caráter pioneiro, diante da incerteza quanto à continuidade de novas edições, despertou o sentimento de urgência em registrar e refletir criticamente sobre a vivência e as aprendizagens construídas nesse percurso.

Com base nisso, o objetivo deste trabalho é analisar o percurso de constituição da identidade docente a partir de um relato de experiência, tendo como principal fonte o diário de bordo produzido ao longo do programa. A análise fundamenta-se em Nóvoa (2017), que propõe a necessidade de o professor “firmar uma posição” como sujeito da profissão; em Freire (2013), com a crítica à “educação bancária” da *Pedagogia do Oprimido* e com os saberes para a ação reflexiva da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2024).



METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência. Tal escolha metodológica mostra-se adequada ao objetivo proposto, pois possibilita uma análise aprofundada de um fenômeno subjetivo, processual e singular: o percurso de constituição da identidade docente de uma licencianda em Química no cotidiano escolar da rede pública estadual no nível do Ensino Médio.

O principal instrumento para a produção de dados foi o diário de bordo, mantido atualizado com escrita regular, sob orientação da professora coordenadora de área do projeto no *Campus Feliz* do IFRS, para posteriormente compor o relatório final à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nele, foram registrados cronologicamente tanto as atividades práticas (reuniões, leituras, idas à escola, planejamentos, apresentações de trabalhos, observações e auxílio à professora regente) quanto as reflexões, os dilemas, as angústias e as descobertas do processo, constituindo um rico material narrativo.

A análise dos dados foi realizada após a conclusão do período no PIBID, seguindo um percurso interpretativo fundamentado na análise de conteúdo do diário de bordo (Bardin *apud* Dalla Valle; Ferreira, 2025). O processo se iniciou com a pré-análise, que consistiu em leituras flutuantes e sistemáticas do diário de bordo para uma imersão e identificação dos primeiros temas.

Em seguida, na fase de exploração do material, esses temas recorrentes foram agrupados, originando três categorias centrais que estruturaram a discussão deste trabalho: 1) o choque de realidade; 2) os dilemas da prática como motores da reflexão; e 3) a transição de postura. Como recurso visual para sintetizar a frequência dos termos mais recorrentes no diário, foi gerada uma nuvem de palavras utilizando o site WordClouds.com. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias foram analisadas e articuladas ao referencial teórico de Nóvoa (2017) e Freire (2013; 2024).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros do diário de bordo mostrou um caminho de muitas mudanças pessoais e profissionais. Antes de apresentar as categorias que orientam esta discussão, a Figura 1 traz uma nuvem de palavras criada a partir de todos os relatos e registros, permitindo visualizar os termos que mais se repetiram durante a experiência.

Figura 1: Nuvem de palavras do diário de bordo



Fonte: Elaborada pela autora no site WordClouds.com (2025)

As palavras *professora*, *alunos*, *aula*, *turma* e *PIBID* indicam a forte ligação com a sala de aula. Em seguida, termos como *atividade*, *aprendizagem*, *prática* e *conteúdo* reforçam o foco no fazer pedagógico. Já *desafios*, *reflexões*, *inclusão* e *oportunidade* expressam a dimensão mais humana e formativa da trajetória. Esses conjuntos de palavras refletem as etapas vividas ao longo do programa e servem de ponto de partida para a discussão das três categorias principais, que serão apresentadas a seguir.



O choque de realidade

O primeiro contato com a escola foi marcado por um choque entre as expectativas criadas na graduação e a realidade encontrada. Já na visita inicial ao laboratório de ciências, utilizado em muitas aulas de química, foi visto um cenário distante do idealizado, tanto pela organização do espaço quanto pela precariedade dos recursos. Conforme registrado no diário de bordo: “Ficamos surpresas ao constatar a ausência de uma tabela periódica, um recurso fundamental e inspirador para um laboratório de química.” (Binsfeld, 2024).

Essa constatação simples, mas simbólica, gerou desconforto e provocou reflexões sobre as condições reais do ensino público, evidenciando o que Nóvoa (2017) chama de momento inaugural da profissionalidade docente, quando o futuro professor se depara com a realidade concreta da escola e começa a “firmar sua posição” como sujeito crítico e atuante nesse contexto.

Os dilemas da prática como motores da reflexão

Ao longo das observações seguintes no PIBID, essa percepção inicial se somou a outro desafio: o desinteresse frequente dos estudantes em sala de aula. A apatia recorrente motivou uma anotação no diário: “Isso nos fez refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores ao tentar engajar os alunos em um ambiente que [...] carece de recursos adequados e estimulantes” (Binsfeld, 2024).

Essa reflexão levou a questionar não os estudantes, mas a própria prática pedagógica, que muitas vezes ainda se aproxima da “educação bancária” criticada por Freire (2013), em que o aluno é um simples receptor de conhecimentos. Essa constatação impulsionou a docente em formação a buscar estratégias mais ativas e participativas ao planejar atividades e aulas. Como exemplos, podem ser citadas uma aula de estequiometria contextualizada a partir de uma receita de bolo e uma aula sobre substâncias e misturas que foi organizada pelo método de rotação por estações de aprendizagem.



A vivência da realidade escolar mostrou que os desafios vão além do desinteresse dos alunos. A presença de um estudante com necessidades educacionais específicas na turma evidenciou a necessidade de adequações na prática docente, que garantisse a sua participação e o direito de todos a aprender. Um episódio marcante durante uma aula expositiva com slides foi registrado no diário de bordo:

O formato da aula não foi o mais adequado para o aluno com Deficiência Intelectual e Baixa Visão, que enfrentou dificuldades para enxergar claramente os slides, ler o conteúdo e copiá-lo para o caderno. [...] não houve a disponibilização de material impresso ou alternativo para auxiliá-lo (Binsfeld, 2024).

Perceber que uma prática, mesmo bem intencionada, pode excluir um estudante levou a reflexões sobre o papel do professor. Essa angústia foi o ponto de partida para a elaboração da Tabela Periódica Interativa, um material acessível em diversos aspectos. O recurso foi produzido em tamanho ampliado para facilitar a visualização e a aproximação dos estudantes, especialmente daqueles com baixa visão. As cartas dos elementos químicos foram confeccionadas em cores contrastantes, com algumas fixas na tabela e outras móveis, contendo ímãs para permitir o encaixe por alunos com dificuldades motoras.

Além disso, cada elemento trazia uma representação visual de seu uso cotidiano, estimulando a associação entre conteúdo e contexto. Essas imagens também se mostraram significativas para estudantes com deficiência intelectual, pois auxiliavam na compreensão e na construção de sentido. No fim, todas essas adaptações demonstraram que práticas inclusivas beneficiam todos os alunos, não apenas aqueles que apresentam necessidades específicas.

Tal constatação reforça o que Leite e Alves (2024) discutem ao afirmarem que a formação docente precisa contemplar o desenvolvimento de competências voltadas à educação inclusiva, de modo que o professor compreenda a diversidade como um princípio estruturante do ensino. Os autores enfatizam que a inclusão exige não apenas recursos ou adaptações, mas sobretudo uma postura pedagógica comprometida com a equidade e com a aprendizagem de todos (Leite; Alves, 2024).



Nesse sentido, pensar a inclusão implica também repensar a própria formação e prática docente, reconhecendo que cada estudante demanda estratégias que garantam sua participação efetiva no processo educativo. A experiência mostrou que a inclusão escolar deve guiar todo o planejamento, em consonância com Nóvoa (2017) de que "firmar uma posição" é, acima de tudo, assumir uma responsabilidade ética com a aprendizagem de todos os estudantes.

Se o choque inicial revelou os problemas, foi ao enfrentá-los que a reflexão se tornou uma ferramenta constante na trajetória do PIBID. Cada desafio prático funcionou como um motor, impulsionando a construção de um saber docente próprio. Um dos primeiros grandes obstáculos foi tornar o conceito abstrato e temido de estequiometria em algo palpável para os estudantes. A solução veio da colaboração e da criatividade: "Pensamos em uma estratégia que não só esclarecesse o conceito principal, mas também aproximasse os alunos da vida real. Foi aí que a Professora Francine nos apresentou um livro com uma ideia genial: uma receita de bolo" (Binsfeld, 2024).

A experiência com o "bolo de estequiometria" foi mais do que uma aula prática e lúdica, foi a aplicação concreta do ciclo ação-reflexão-ação de Freire (2013). A dificuldade inicial dos alunos gerou uma reflexão sobre como tornar o conteúdo comprehensível e significativo, que, por sua vez, resultou em uma nova ação: a aula planejada a partir de uma receita de bolo. Ao final da atividade, a empolgação dos estudantes ao verem os cálculos funcionando na prática mostrou o poder de uma prática que conecta o conhecimento escolar à vida cotidiana.

O sucesso da aula prática com a receita de bolo mostrou que tornar o conteúdo significativo é apenas uma parte do desafio docente. O próximo passo foi verificar se o aprendizado realmente ocorreu, e a aplicação da prova sobre estequiometria trouxe à tona outro dilema crucial:

Estávamos ansiosas por esse momento, como se fosse a chave para entender o desempenho da turma, refletir sobre nossas aulas, métodos de ensino e se fomos eficazes em construir o conhecimento. [...] Infelizmente, percebemos que alguns alunos ainda enfrentaram dificuldades (Binsfeld, 2024).

A correção da prova sobre estequiometria revelou que, mesmo após aulas dinâmicas, muitos alunos ainda enfrentavam dificuldades. Este momento foi fundamental para compreender que a docência exige uma postura investigativa, pois, como afirma Freire (2024), "ensinar exige pesquisa". O erro do aluno deixou de ser visto como um fracasso para se tornar um dado de pesquisa, uma informação valiosa que leva a "refletir sobre nossas aulas, métodos de ensino". Essa prática de pesquisar a própria ação, de investigar o porquê do erro, caracteriza o que Freire (2024) chama de "curiosidade epistemológica", a atitude que move o professor reflexivo para além da simples transmissão de conteúdo.

A transição de postura

A superação contínua dos dilemas, articuladas na reflexão, levou a uma clara mudança de postura. Se no início a autora deste relato se sentia uma estudante com dúvidas a respeito da profissão, os registros mostram, em diversos momentos, encontros com a docência e a apropriação de uma identidade profissional. A aplicação da Tabela Periódica Interativa, criada para enfrentar o dilema da inclusão, foi o ponto alto dessa transformação, gerando validação e propósito:

Ficamos muito felizes em ver o aluno com necessidade educacional específica respondendo uma pergunta na qual ele foi até a tabela, segurou o elemento na mão e falou o número atômico e de massa. Sentimento de realização [...] vimos com nossos próprios olhos que a INCLUSÃO é possível e necessária (Binsfeld, 2024).

O "sentimento de realização" aqui descrito transcende o sucesso técnico da aula. Ele reflete a concretização de um saber fundamental à prática educativa, o de que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" (Freire, 2024, p. 58). Ao criar uma ferramenta que permitiu a participação ativa de um aluno antes excluído, a prática docente se alinhou a uma postura ética, afirmando a identidade profissional não apenas pelo domínio do conteúdo, mas pela capacidade de garantir o direito de todos à aprendizagem. Essa atitude, que Nóvoa (2017)



chama de "responder eticamente aos desafios", é o que, em última análise, constituiu a estudante como professora.

A transformação também se refletiu nas pequenas experiências do dia a dia: a troca entre os alunos e a empolgação na aula do bolo evidenciam a passagem da angústia inicial para a certeza de que a docência, apesar dos desafios, é um “caminho bom para seguir” (Binsfeld, 2024). A experiência no PIBID, portanto, não apenas ensinou Química ou Pedagogia, ela mostrou caminhos, possibilidades e necessidades da educação. Para além disso, o quanto a percepção e a sensibilidade dentro de uma sala de aula importa e influencia no aprendizado dos alunos. Por fim, com muita certeza e alegria, é possível inferir que o PIBID afirmou a docência na autora deste relato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar-se professor é muito mais do que aprender teorias ou dominar técnicas de ensino. É viver um processo de descoberta, inquietude, confronto e transformação que se revela no cotidiano escolar. Nesse contexto, o PIBID funcionou como o primeiro grande palco para essa tomada de posição. Ao sair do lugar protegido de aluna na graduação e entrar no “chão da escola”, houve o confronto com uma realidade que provocou a reflexão e ação para além do aprendido na universidade. O “choque de realidade”, portanto, pode ser interpretado como o gatilho fundamental que, segundo Nóvoa (2017), impulsiona o movimento de saída de uma postura passiva para uma de agente em formação, forçando a futura professora a começar a “firmar sua posição”.

A experiência mostrou que a identidade docente se construiu de forma processual e dinâmica, marcada por um “choque de realidade” inicial, no qual se revelaram tanto as limitações materiais quanto a complexidade das relações humanas na escola. Esse choque, que expôs um ambiente que “carece de recursos adequados e estimulantes” (Binsfeld, 2024), impulsionou um movimento contínuo de reflexão e ação frente a dilemas como o desinteresse dos estudantes e situações de exclusão. Esse percurso culminou em uma transição de postura, de aluna observadora para professora em formação, acompanhada de um “sentimento de realização” (Binsfeld, 2024) ao construir práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.



A concepção de que o PIBID é um espaço formativo é central para compreender o impacto do programa. Schäffer (2023), ao analisar as experiências de pibidianos, destaca o potencial do PIBID para criar uma “relação circular” (p. 38) onde a universidade e a escola se transformam e argumenta que o programa se legitima como uma “ponte entre os dois mundos (o teórico e o prático)” (Schäffer, 2023, p.33). Essa ideia de “ponte” foi vivenciada de forma muito concreta na trajetória da autora deste relato: a universidade oferecia as teorias da Química e da Didática, mas era no PIBID que essas teorias eram testadas, validadas, ressignificadas ou, por vezes, mostravam-se insuficientes, exigindo a busca por novos saberes.

Contudo, é preciso reconhecer que este espaço-tempo de formação não é idealizado. Paniago et al. (2018) alertam para as “vulnerabilidades” e “dilemas” do programa, como a “ausência de práticas efetivas” em alguns contextos. Essa complexidade também é abordada na coletânea sobre o PIBID no IFRS (Duro et al., 2024) em diferentes realidades institucionais. A experiência no *Campus Feliz* do IFRS, por exemplo, trouxe desafios como construir do zero a relação com a escola-campo e de adaptar as propostas pedagógicas a um contexto ainda desconhecido.

Se o PIBID é o espaço dos dilemas, a teoria de Paulo Freire ofereceu as ferramentas para superá-los. Para Freire (2013), a educação é um ato político e dialógico, que deve superar a lógica da “educação bancária”, na qual o professor deposita conhecimento em alunos passivos. Em contraposição, ele defende a práxis, um movimento contínuo de ação-reflexão-ação sobre o mundo para transformá-lo. Nessa concepção, o educador não é um mero transmissor, mas um mediador que problematiza o conhecimento e aprende com a própria prática.

Essa experiência sintetizou o sentido maior de participar do PIBID: compreender que a docência é um caminho de formação contínua, construído na reflexão sobre a prática e na interação com os estudantes. Cada desafio enfrentado, cada tentativa e cada descoberta contribuíram para firmar a certeza de que ser professora é aprender sempre, com humildade e sensibilidade. O programa permitiu vivenciar a educação como prática de transformação da própria professora em formação, dos alunos e do espaço escolar. Conclui-se esta trajetória



com o sentimento de pertencimento à profissão e com o compromisso de seguir aprendendo, refletindo e ensinando com propósito:

Participar do PIBID foi uma experiência profundamente transformadora para mim. Colocar-me no lugar de professora, adentrar a sala de aula e vivenciar as responsabilidades da minha escolha foi extremamente significativo. [...] Cada vez que nos reunimos em reuniões, trabalhos e projetos, e adentramos na sala de aula, saímos transformados. [...] Como licencianda, adquiri conhecimento sobre estratégias pedagógicas, as etapas de elaboração de um plano de aula, como agir diante dos alunos e como somos modelos e fontes de inspiração para eles, mesmo que muitas vezes não percebemos o quanto nos observam. Como pessoa, compreendi a importância da comunicação, da empatia com os educandos, respeitando suas diferenças e acolhendo suas necessidades. Como futura professora, entendi que muito depende de nós, mas não tudo [...] mas isso faz parte da vida e é o que nos faz resilientes (Binsfeld, 2024).

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que me ensinaram ao longo da trajetória, à professora Márjore Antunes, coordenadora de área do PIBID no IFRS *Campus Feliz* e orientadora deste trabalho pelo incentivo e orientação, à CAPES pela bolsa concedida, ao Colégio Jacob Milton Bennemann pela parceria e à professora Francine Branco Takamoto por integrar esta jornada.

REFERÊNCIAS

BINSFELD, A. A. **Relatório Final de Iniciação à Docência - PIBID**. Feliz: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

DALLA VALLE, P. R.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025.

DURO, M. L. et al. (Orgs.). **Desafios da formação docente**: contribuições do Pibid IFRS para o fazer docente em diferentes contextos de atuação. Bento Gonçalves: IFRS, 2024. 166 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



LEITE, L. de S.; ALVES, E. P. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, p. e16/1–28, 2024.

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

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

SCHÄFFER, A. M. de M. O Pibid como vetor da constituição identitária docente. In : SCHÄFFER, A. M. de M. et al. **Experiências docentes**: projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.27-42.

