

## Identidade docente em movimento: experiências formativas no PIBID Matemática

Alex Ricardo Januário <sup>1</sup>  
Daiane Aparecida Fortes <sup>2</sup>  
Bárbara Negrini Lourençon <sup>3</sup>  
Cristiane Janasi Albieri <sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo, na modalidade de relato de experiência, discute o processo de constituição da identidade docente a partir da participação de licenciandos em matemática do IFSP no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), acrescido de considerações das professoras - supervisora e coordenadora de área. Por meio da escrita formativa registrada em diários reflexivos, os autores compartilham vivências escolares que evidenciam desafios, descobertas e aprendizagens no percurso formativo. O referencial teórico fundamenta-se em estudos acerca da constituição da identidade docente elaborados por pesquisadores como Cyrino (2021), Rodrigues e Cyrino (2024) e Costa e Cesar da Silva (2024). Tais pesquisas abordam os domínios constituintes da identidade profissional docente — o autoconhecimento, a vulnerabilidade, as emoções e o compromisso político-social — articulando teoria e experiência na formação inicial. A metodologia adotada articula narrativa autobiográfica e análise qualitativa das experiências vividas na escola pública, com base em registros sistemáticos produzidos no âmbito do programa. Os relatos revelam desafios formativos, contrastes entre expectativas e realidade escolar, sentimento de invisibilidade, mas também apontam a potência do diálogo entre pares, da resistência cotidiana e da escrita como instrumento de formação. A identidade docente, nesse contexto, é compreendida como um movimento inacabado, construído na escuta sensível da realidade escolar, na prática compartilhada e na autoria reflexiva dos futuros professores. Nesse sentido, este relato de experiência reafirma o papel do PIBID como política pública formativa e fomentadora da construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Identidade docente, PIBID, Escrita formativa, Escola pública.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores envolve muito mais do que o domínio de conteúdos e metodologias: exige também a construção de uma identidade profissional que se molda no encontro entre teoria e prática, na relação com os estudantes, na escuta dos colegas e na

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - SP, [alex.januário@aluno.ifsp.edu.br](mailto:alex.januário@aluno.ifsp.edu.br).

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - SP, [daiane.fortes@aluno.ifsp.edu.br](mailto:daiane.fortes@aluno.ifsp.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, professora no IFSP Campus Araraquara - SP, [barbara.negrini@ifsp.edu.br](mailto:barbara.negrini@ifsp.edu.br).

<sup>4</sup> Mestranda em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, professora na ETEC de Araraquara - SP; [cristiane.albieri@etec.sp.gov.br](mailto:cristiane.albieri@etec.sp.gov.br).





vivência da escola como espaço social e político. Essa identidade é um processo contínuo e inacabado, que se transforma a cada experiência, desafio e reflexão.

No contexto da Licenciatura em Matemática, esse processo é especialmente desafiador, pois envolve lidar com um componente curricular historicamente associado à dificuldade, à evasão e ao desinteresse dos alunos. Nessa trajetória, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como um espaço formativo privilegiado. Instituído pela CAPES e regulamentado pela Portaria nº 90/2024, o programa tem como objetivo antecipar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, promover a articulação entre teoria e prática e contribuir para a valorização do magistério na educação básica pública.

Este trabalho tem como objetivo discutir o movimento de constituição da identidade docente a partir do curso de formação de professores, em especial, da experiência formativa do PIBID. Para tanto, conta com relatos de dois bolsistas de iniciação à docência bem como com contribuições da professora supervisora na escola parceira e da docente orientadora na Instituição de Ensino Superior (IES). Os licenciandos estão no quarto período do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP, atuando como bolsistas do PIBID desde novembro de 2024. O edital vigente tem duração inicial de dois anos e prevê uma carga horária de dedicação de 10 horas semanais.

Neste relato apresentaremos as experiências vivenciadas na interlocução dos diferentes espaços formativos, quais sejam: as atividades desenvolvidas na IES e as atividades desenvolvidas na escola parceira. Vale dizer que o IFSP Araraquara está localizado na região central do estado de SP e que a escola parceira compõe o Centro Paula Souza, sendo, portanto, uma escola de perfil técnico profissionalizante. A escola em questão, denominada ETEC Prof.<sup>a</sup> Anna de Oliveira Ferraz, atende majoritariamente alunos do ensino médio integrado e de cursos técnicos, compondo um espaço educacional marcado pela diversidade de perfis estudantis e por desafios próprios de uma escola pública.

O nosso Núcleo de Iniciação à Docência (NID) organiza-se em dois eixos: (i) reuniões quinzenais de orientação e estudo, conduzidas pela coordenação de área, nas quais analisamos textos, compartilhamos experiências e planejamos ações; e (ii) atividades na escola parceira, que incluem regência de aulas, acompanhamento das aulas de Matemática ministradas por nossa supervisora (prof.<sup>a</sup> Cristiane), elaboração de materiais (listas, provas, apresentações) e plantões de dúvidas (monitorias). Também acompanhamos o projeto da escola denominado Progressão Parcial (PP), voltado a estudantes com retenção em Matemática, e, de forma complementar, integramos a produção de trabalhos para eventos acadêmicos, fortalecendo a articulação entre teoria, pesquisa e prática. Ademais, tivemos conhecimento de outras



iniciativas da ETEC, como o Projeto ENEM (conduzidos por grupos distintos de bolsistas), sem nossa participação direta.

Neste artigo, o enfoque principal é pautado a partir de um relato de experiência, a partir de registros de escrita formativa — diários reflexivos, relatos enviados à coordenação do PIBID e trocas de ideias, opiniões e sentimentos entre os pibidianos — buscamos compreender como dimensões como o autoconhecimento, a vulnerabilidade, as emoções e o compromisso político-social se manifestam no processo formativo. Além de compartilhar experiências singulares, buscamos evidenciar como a escrita formativa e a participação no PIBID se configuram como práticas fundamentais para a reflexão crítica e a construção da identidade docente.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A identidade docente, conforme aponta Cyrino (2021), é um processo dinâmico, instável e inacabado, construído a partir de um entrelaçamento entre fatores individuais, sociais e institucionais. Essa construção não se dá de forma linear, mas envolve avanços, retrocessos, rupturas e reconstruções constantes.

Para a análise dos relatos, apoiamo-nos no modelo proposto por Rodrigues e Cyrino (2024, p.242), que organiza a constituição da identidade profissional docente em quatro domínios interligados. Baseados nas pesquisadas empreendidas pelos autores, trazemos a síntese a seguir:

- I. Autoconhecimento – diz respeito à percepção que o licenciando tem de si enquanto professor em formação, suas potencialidades, fragilidades, expectativas e motivações
- II. Vulnerabilidade e sentido de agência – refere-se à capacidade de agir com base em suas convicções, mesmo diante de inseguranças e incertezas, ressignificando a vulnerabilidade como motor de mudança.
- III. Emoções – contemplam sentimentos como medo, frustração, alegria e realização, que afetam diretamente a prática pedagógica.
- IV. Compromisso político-social – envolve compreender a docência como ato ético e transformador, comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

A escrita formativa — por meio de diários, portfólios e registros reflexivos — se apresenta como estratégia central para a articulação desses domínios, permitindo que os licenciandos desenvolvam consciência crítica, analisem suas experiências e assumam autoria sobre sua trajetória profissional.





No caso do PIBID, essa escrita se ancora em vivências concretas da escola pública, que se configuram como território de aprendizagem, enfrentamento e construção coletiva da docência.

### **3. RELATOS FORMATIVOS**

Esta seção apresentará relatos de experiência que perpassam o movimento de constituição da identidade docente ao longo dos seis primeiros meses da vigência do Edital 10/2024.

#### **3.1 Percepções ao longo do percurso: movimentos de construção da identidade docente, por Alex.**

Minha entrada no curso de Licenciatura em Matemática não foi planejada com antecedência, foi uma oportunidade que apareceu e aceitei o desafio. Essa escolha me colocou frente a frente com dificuldades reais de aprendizagem, revisitando lacunas da minha formação básica. Comecei a me deparar com um turbilhão de emoções e pensamentos e a entender que ensinar exige não apenas domínio de conteúdo, mas também um posicionamento ético, político e emocional diante do outro. Esta compreensão me fez perceber ser professor é complexo e desafiador, porque a docência provoca transformações tanto em quem ensina quanto em quem aprende. Por isso, é imprescindível reconhecer a responsabilidade ética e política que acompanha a profissão e a seriedade com que se deve assumir esse compromisso (Rodrigues; Cyrino, 2024). E eu me via em pensamentos me questionando se teria capacidade para isso.

##### **Primeiros enfrentamentos e a presença do medo**

Com o ingresso no PIBID, veio a chance de estar em sala de aula. A primeira reação foi o medo — estaria pronto? Saberia me posicionar? Fui designado para atuar na mesma escola em que havia estudado anteriormente, a ETEC Anna de Oliveira Ferraz. A instituição é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Governo do Estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza, e está localizada na região central de Araraquara/SP, atendendo estudantes tanto da cidade quanto de municípios vizinhos.

No primeiro dia, entrei em uma turma de adolescentes que pareciam pouco receptivos. Permaneci observando, sem coragem de intervir. Um comentário me chamou a atenção: “Quem escolhe fazer Matemática?”. Essa fala me marcou e me fez refletir sobre a relação que os alunos estabelecem com a disciplina e sobre como percebem o estudo da Matemática.

Posteriormente, durante o 8º Congresso de Pós-Graduação do IFSP, realizado em junho de 2025, na palestra de abertura intitulada “Desenvolvimento da Identidade Profissional de Professores: Desafios e Perspectivas na Formação Docente”, proferida pela professora





Márcia Cyrino, retomei essa reflexão, pensando sobre como a Matemática é ensinada desde a primeira infância e sobre qual perfil profissional seria mais adequado para essa tarefa.

### **Monitorias: aproximação, fragilidades e construção pela prática**

Minhas primeiras ações práticas se deram nas aulas de monitoria para os alunos do noturno. Fomos incumbidos de divulgar o projeto de monitoria e convidar os alunos. Devido à minha timidez, tive dificuldades de comunicação, veio o sentimento de frustração.

Poucos estudantes compareceram à primeira aula, e apresentavam defasagens significativas, especialmente uma aluna do curso de RH, que recusava ajuda. Infelizmente, com o decorrer do tempo essa aluna parou de assistir as aulas e ao final do semestre somente um aluno comparecia, justamente quem, em teoria, não precisaria de uma aula de reforço. Assim, eu e outro bolsista de iniciação à docência passávamos exercícios visando o ENEM, de acordo com relatos de interesse do aluno, que tinha a intenção de se preparar para o exame.

Mantive minha participação nas monitorias e a presença nas aulas regulares pela manhã, o que implicou preparar materiais, estudar previamente e elaborar avaliações — atividades que contribuíram para meu crescimento profissional. Destaco a elaboração de uma prova sobre PA e PG (Progressão Aritmética e Geométrica) para os terceiros anos e, mais recentemente, uma avaliação sobre “Equação da Reta” para turmas com alunos em fase de ingresso no vestibular. Ao aplicar essa última avaliação percebi que uma parcela significativa enfrentava dificuldades substanciais. Em conversa com nossa supervisora, refletimos que muitos estudantes não têm o hábito de estudar fora da sala — prática que facilita a consolidação de procedimentos matemáticos. Passei a reconhecer que a aprendizagem se fortalece quando revisitamos o conteúdo — como ocorre comigo, que frequentemente retorno aos temas para consolidá-los.

Quanto à importância da memória para o aprendizado, Corso e Dorneles (2012, p.639), ao recorrerem aos estudos de Andersson e Lyxell (2007), afirmam:

Na sala de aula é necessário que o aluno constantemente utilize os recursos da memória de trabalho para poder realizar uma série de atividades, desde as tarefas mais simples, como lembrar instruções, até as mais complexas, que requerem o armazenamento e o processamento de informações e o controle do progresso na aprendizagem. No caso da aritmética, por exemplo, um cálculo de multidígitos ( $23+48$ ) requer vários subprocessos (recuperação de regras aritméticas e fatos aritméticos da memória de longo prazo, cálculo e armazenamento de resultados intermediários, realização de operações de transporte ou empréstimo) que devem ser coordenados e executados pelo sistema de memória de trabalho. Crianças com déficits nesta habilidade obviamente enfrentarão problemas. Assim, uma dificuldade especialmente







relacionada à coordenação de operações simultâneas de processamento e armazenamento pode interferir na execução de tarefas aritméticas, resultando em desempenho mais lento e em mais erros no cálculo.

As pesquisadoras ressaltam que a memória de trabalho é composta por um conjunto de processos cognitivos elaborados, que combinam tanto o armazenamento como o processamento da informação. Nesse sentido, esclarecem que há uma relação entre a capacidade de memória de trabalho e as habilidades em campos como aritmética, solução de problemas, leitura e compreensão e vocabulário. Entendem, portanto, a importância de tal elemento para o desenvolvimento destas funções cognitivas superiores.

### **Dilemas pedagógicos e amadurecimento profissional**

As dificuldades nas monitorias se acentuaram devido à diversidade de perfis e níveis de aprendizagem presentes no grupo. Para tornar a ação mais efetiva, cogitamos dividir a turma em subgrupos que permitissem adequar o ritmo e os objetivos pedagógicos às diferentes necessidades; entretanto, nossa supervisora orientou pela manutenção do grupo unido, o que suscitou em nós reflexões sobre a heterogeneidade em sala e sobre como conduzir conteúdos de forma inclusiva. Esse episódio evidenciou a tensão entre estratégias de segmentação e a perspectiva de coletividade. Esses movimentos me fizeram compreender que o trabalho docente exige sensibilidade para lidar com ritmos distintos, estratégias flexíveis e atenção às condições reais de aprendizagem dos alunos.

Segui tentando me aproximar dos estudantes, mesmo sem me sentir visto como alguém capaz de ajudar. Em alguns momentos, fui tomado pela ansiedade e pela insegurança. Em um episódio, resolvi o exercício no lugar do aluno, acreditando que demonstraria competência — depois compreendi que aquilo o impedia de aprender. O papel do professor não é basicamente trazer as respostas e sim estimular os alunos a fazerem perguntas e encorajá-los, incentivá-los a encontrar as próprias respostas, contribuindo com a formação do pensamento crítico.

Vale destacar que também vivi momentos que me fortaleceram. Lembro com alegria do dia em que percorri a sala e ajudei diversos alunos. Ao final, permaneci com uma aluna explicando um exercício. A sensação de contribuir, mesmo que minimamente, foi gratificante. Em outro episódio, um estudante afirmou: “Agora eu entendi”, após uma explicação minha. Esse simples gesto sintetizou o que eu buscava: minha intervenção produziu impacto na aprendizagem de alguém.

### **3.2 Percepções ao longo do percurso: movimentos de construção da identidade docente, por Daiane.**





Ao migrar para o período diurno, deparei-me com um cenário desafiador: a quase total ausência de estudantes nas monitorias. No período noturno, a ETEC ofertava cursos técnicos concomitantes e subsequentes, embora nosso acompanhamento se desse apenas junto aos alunos dos cursos concomitantes — de Mecânica, Nutrição e Recursos Humanos — que, em geral, procuravam a monitoria com mais regularidade. Já no período diurno, encontrei um contexto distinto: mesmo com a oferta de atividades de apoio, muitos estudantes permaneciam nos corredores, sem demonstrar interesse pela Matemática. O esforço de deslocar-me de Ibaté até Araraquara, aliado ao desejo de estar disponível aos alunos, parecia não encontrar eco no espaço escolar.

A sensação de inutilidade começou a se sobrepor ao entusiasmo inicial. Não era o esforço físico ou o tempo investido que me abalava, mas o sentimento de que havia muito a oferecer e poucas condições para que isso acontecesse. Esse contraste levou-me a refletir sobre a complexidade do papel docente: como mobilizar estudantes em um contexto de desmotivação e resistência à Matemática? Reconheci aí a dimensão da vulnerabilidade, que, embora dolorosa, também me convocou à agência e à busca de novas estratégias de aproximação.

### **Atuação com a Progressão Parcial e os seus desafios**

Vivenciei também a atuação junto a alunos em Progressão Parcial (PP), retidos em Matemática. A PP consiste na possibilidade de o estudante, prosseguir seus estudos na série ou módulo subsequente, desde que essa progressão seja aprovada pelo conselho de classe, conforme previsto no Regimento Comum — documento que disciplina as normas de promoção e retenção no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Os alunos em PP são aqueles que não alcançaram aproveitamento suficiente em determinada disciplina e, por meio de um programa especial de estudos, têm a oportunidade de desenvolver as habilidades, competências e bases tecnológicas que não foram consolidadas, refazendo assim os conteúdos necessários.

Para isso, são disponibilizadas aulas específicas para administração dos conteúdos. Embora não sejam obrigatórias, a presença é fortemente incentivada, reforçada e cobrada pela supervisão. No entanto, essa estrutura, ainda que essencial, não garantia adesão ou engajamento: em muitas ocasiões, percebi que vários estudantes compareciam apenas por exigência da professora supervisora, sem estabelecer vínculo efetivo com a aprendizagem.

Esse cenário suscitou uma série de questionamentos sobre a complexidade do ser professor: como fomentar participação quando o estudante está presente apenas formalmente? Como tornar o espaço significativo quando o engajamento não nasce do interesse, mas da





obrigatoriedade? Compreendi, cada vez mais, que não bastava transmitir o conteúdo, era preciso planejar cuidadosamente, criar oportunidades de participação e elaborar estratégias que ajudassem os alunos a refletir, deduzir e reconstruir seus próprios caminhos de compreensão. Essa vivência tornou evidente que a docência se constrói no enfrentamento dessas tensões, em meio à vulnerabilidade e à busca constante por formas de favorecer a aprendizagem.

### **O peso do deslocamento e os silêncios da escola**

As longas horas de deslocamento de Ibaté até a escola intensificavam uma sensação de invisibilidade: dependente exclusivamente do transporte público, eu precisava lidar com longos intervalos entre um ônibus e outro — tanto no trajeto até Araraquara quanto nos deslocamentos internos entre a rodoviária, o terminal e a escola. Em alguns momentos, parecia que todo esse esforço não era reconhecido no espaço escolar.

Para não ceder ao desânimo, recorri à escrita reflexiva como espaço de elaboração e resistência. Essa compreensão dialoga com Rodrigues e Cyrino (2024), que apontam a reflexão escrita como meio fundamental de produzir sentido sobre a experiência docente. Nesse contexto, Nacarato (2017, p.777) afirma que “a escrita de si [...] vem constituindo um campo aberto a novas investigações, que requer um olhar mais cuidadoso, entendendo que a produção de narrativas precisa ser considerada produção de conhecimento pelo professor”.

Ao registrar sentimentos, dúvidas e inquietações em meu PibDiário – documento orientativo para registro adotado pelo NID Araraquara - pude ressignificar o desgaste e transformá-lo em aprendizagem, compreendendo que persistir também fazia parte da identidade docente em construção. Essa prática de escrita sustentou minha permanência no projeto e reafirmou meu desejo de seguir na docência.

### **Redes de apoio e palavras que fortalecem**

Apesar dos desafios, construí redes de apoio fundamentais. Colegas pibidianos, professores supervisores e a coordenação desempenharam papéis decisivos ao oferecer palavras de incentivo, gestos de cuidado e espaços de diálogo. Esses vínculos mostraram que eu não estava sozinha, e que ser professora é também aprender a sustentar e fortalecer redes de solidariedade e apoio. Percebi, assim também, que a identidade docente se constrói na capacidade de formar laços que ressignificam a experiência e alimentam a permanência na formação. Na partilha, compreendi que o cuidado mútuo também é um saber da docência — aquele que nos permite permanecer.

Um episódio especialmente significativo foi o acompanhamento contínuo do estudante Rafael, do 1º ano do curso de Informática para Internet. Ele participou das monitorias de







forma constante e demonstrou, desde o início, grande empenho. Certo dia, contou que havia saído de sua aula regular às 12h e aguardado sozinho até 13h50 para participar do plantão de dúvidas.

Nas primeiras monitorias, trabalhamos exercícios de Função do 1º Grau. Rafael trazia os exercícios que havia solicitado como tarefa, corrigíamos em sala, e esclarecia as dúvidas que surgiam. Observando o interesse dele, preparei novas listas, para aprofundamento do estudo. Posteriormente, em uma aula da PP na qual havíamos iniciado Função do 2º Grau, passou a trazer também dúvidas sobre esse conteúdo. Em uma das monitorias, chegou com um exercício que envolvia fração e comentou que preferia transformar tudo em decimal por “não saber trabalhar com fração”. Expliquei o exercício em lousa, passo a passo, e depois o acompanhei nas resoluções seguintes. Ele ficou animado ao perceber que era possível resolver mantendo a fração, dizendo que “não imaginava que era tão simples”.

Em diferentes momentos, Rafael relatou que, quando o professor iniciava a explicação em sala, ele já compreendia os conteúdos, porque os havia estudado comigo na monitoria — trazendo mais segurança e autonomia nas aulas. Também relatou o incentivo dos pais a participar dos plantões, contribuindo ainda mais para sua dedicação.

Acompanhar sua trajetória foi profundamente significativo. Rafael mostrava, semana após semana, que o esforço investido — o deslocamento, o preparo de atividades, a dedicação — encontrava sentido concreto. Pude compreender a força das redes de apoio e vivenciar situações formativas concretas. A persistência na formação não se constrói apenas pelo enfrentamento das dificuldades, mas pelos laços que dão sentido ao ato de ensinar. Esses gestos — coletivos e individuais — reafirmaram minha presença na escola e fortaleceram minha identidade docente em construção.

### **3.3 Movimentos de construção da identidade docente, por Cristiane.**

Ao acompanhar o desenvolvimento dos licenciandos do curso de Matemática durante o período de atuação no PIBID pude observar de perto o processo gradual de construção da identidade docente. Recordo-me de seus primeiros dias na escola: chegavam tímidos, inseguros e receosos quanto às reações dos alunos. Durante as observações iniciais das aulas, mantinham-se em silêncio, atentos, mas retraídos, avaliando cuidadosamente cada dinâmica da sala e, muitas vezes, deixando que o comportamento dos estudantes determinasse seu grau de participação.

Nos primeiros momentos em que foram convidados a auxiliar em atividades avaliativas ou nas monitorias após as aulas, a insegurança se evidenciava — havia o medo de errar, de não saber responder a uma dúvida ou de não serem reconhecidos como figuras de





referência. Essa fase, marcada por certa rigidez e nervosismo, foi importante para que pudessem compreender que a docência é um exercício constante de enfrentamento, reflexão e autoconfiança.

Com o passar dos meses, notei transformações significativas. Os licenciandos começaram a interagir mais com os alunos, demonstrando maior domínio dos conteúdos e desenvoltura ao explicar conceitos matemáticos. Hoje, participam ativamente das aulas, circulam pela sala, orientam os estudantes nas atividades e auxiliam na resolução de dúvidas com segurança e empatia. Também aprenderam a lidar com situações de indisciplina e imprevistos, compreendendo que o trabalho docente vai além da transmissão de conteúdo — envolve escuta, paciência e mediação.

Essas mudanças são frutos diretos da vivência proporcionada pelo PIBID, que possibilita ao futuro professor experimentar o cotidiano escolar em sua complexidade. Além disso, a presença dos bolsistas na escola tem sido extremamente positiva, fortalecendo o vínculo entre universidade e educação básica e contribuindo com novas perspectivas e práticas no ensino de Matemática.

Como professora supervisora, considero esta parceria formativa um processo de crescimento mútuo. Aprendo com os pibidianos tanto quanto eles aprendem comigo e com a escola. Observar sua evolução — da timidez inicial à postura mais confiante e reflexiva — é perceber, de forma concreta, o sentido transformador que o PIBID tem na formação de professores e na valorização da docência.

#### **4. ANÁLISE REFLEXIVA**

As experiências narradas revelam como a constituição da identidade docente se dá em meio a tensões, descobertas e ressignificações, confirmando a ideia de que se trata de um processo dinâmico e inacabado (Rodrigues; Cyrino, 2024). A análise dos relatos permite observar a presença dos quatro domínios da identidade profissional docente, que se entrelaçam no cotidiano escolar e se reforçam mutuamente.

No domínio do autoconhecimento, fica evidente o movimento de reconhecer fragilidades e potencialidades, ressignificando cada situação vivida como parte de um processo formativo. Ao se deparar com o medo inicial diante da docência ou com a sensação de inutilidade diante da baixa adesão dos alunos, percebemos que esses sentimentos, ao serem registrados, transformaram-se em instrumentos de reflexão e amadurecimento. Esse processo não se deu de forma isolada: foi fortalecido pelo compartilhamento nos encontros coletivos, em que a escuta e o diálogo entre pibidianos e supervisores ressignificaram as experiências individuais e as integraram a um percurso formativo comum.





O domínio da vulnerabilidade e sentido de agência se manifesta na capacidade de seguir atuando, mesmo diante de incertezas e contradições. No caso da PP, ficou clara a complexidade do projeto escolar e a necessidade de manter o compromisso docente em contextos adversos.

Por fim, o compromisso político-social se manifesta nas reflexões sobre o valor da educação, sobre a invisibilidade percebida e sobre a importância das redes de apoio construídas no PIBID. Esses elementos evidenciam que a docência não é apenas técnica, mas também ética e política, e que se sustenta no compromisso com a escola pública e com o direito de todos à aprendizagem.

A escrita formativa, materializada em diários, operou como dispositivo de reelaboração: sentimentos de medo, inutilidade e invisibilidade foram transformados em aprendizagem sobre o sentido de ser professor. Mais do que registrar, a escrita produziu compreensão e deu forma às vivências, tornando-se ferramenta pedagógica da formação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência evidencia que a identidade docente não se constrói de forma linear ou previsível, mas em movimento constante, permeado por desafios, rupturas e aprendizagens. Ressaltamos que nossa participação no PIBID teve início em novembro de 2024, com previsão de duração até novembro de 2026. Esse recorte temporal indica que os relatos aqui apresentados correspondem à fase inicial da experiência, marcada tanto por descobertas quanto por tensões próprias da inserção no futuro ambiente profissional, a escola. A vivência no PIBID, ao inserir licenciandos no cotidiano da escola pública desde os primeiros anos da formação, permitiu que nos confrontássemos com a realidade da educação básica, reconhecendo tanto suas fragilidades quanto suas potencialidades.

As experiências mostram que ser professor vai muito além de uma suposta “vocação”, envolve diversas camadas, tais como enfrentar as vulnerabilidades, acolher as emoções, assumir uma postura crítica diante dos desafios da realidade, um olhar atento e empático a todos que os cercam, um compromisso ético e profissional consigo e com a sociedade. O ambiente escolar nos revela também que a formação docente se faz na coletividade: nos diálogos com colegas, nas palavras de encorajamento, nas reflexões conjuntas que ressignificam experiências dolorosas e fortalecem o desejo de ensinar.

O PIBID, em consonância com a Portaria CAPES nº 90/2024, reafirma-se como política pública essencial para a valorização do magistério, ao promover experiências que articulam teoria e prática, aproximam universidade e escola pública e fortalecem a formação inicial docente. Sabemos que o exercício da docência impõe desafios, e por meio desta





política podemos viabilizar a formação técnica profissional de futuros professores, de modo a valorizar a carreira docente. O licenciando aprende de forma direta, no contato com o professor experiente, e este, reflete, organiza e planeja suas ações de modo a colaborar não apenas com a educação de seus alunos, mas também dos futuros professores. Assim, o movimento de construção da identidade docente se mostra efetivo também aos supervisores e docentes coordenadores, uma vez que estão em constante interação e elaboração conjunta em torno da prática docente.

Ao reafirmarmos o compromisso com a formação docente no espaço não apenas da instituição de ensino superior, mas também na escola básica, nessa importante aproximação de seu futuro espaço de trabalho, concordamos com Costa e Cesar da Silva (2024, p.10), que, ao analisarem o impacto do Pibid na formação docente afirmam que “a vivência em sala de aula e a interação com colegas e comunidade escolar não apenas complementam o aprendizado teórico, mas também moldam suas percepções e concepções quanto à docência, fortalecendo seu desenvolvimento como educadores comprometidos e reflexivos”.

Concluimos que a identidade docente, compreendida como movimento inacabado, é tecida no entrelaçamento entre o vivido e o refletido, no contato direto com a realidade escolar e na escrita que transforma a experiência em aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542#anchor> Acesso em 18 Jun. 2024.

CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Qual o Papel que a Memória de Trabalho Exerce na Aprendizagem da Matemática? **Bolema**. Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 627-647, abr. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5780/4408>. Acesso em 12 Out. 2025

CYRINO, M. C. C. T. Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-26, 11 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13408>. Acesso em: 19 Ago. 2025

COSTA, V. M. N.; CESAR DA SILVA, S. O Pibid e a construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 3, n. 7, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4154>. Acesso em 10 Out. 2025.





NACARATO, A. M. Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina matemática: uma construção narrativa. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 11, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5536>. Acesso em 14 Nov. 2025.

RODRIGUES, A. L.; CYRINO, M.C.C.T. Movimento de constituição da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito do Pibid e do Estágio Curricular Supervisionado. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 26, p. 237-258, 2024. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/382254345\\_Movimento\\_de\\_constituicao\\_da\\_identidade\\_profissional\\_de\\_futuros\\_professores\\_de\\_Matematica\\_no\\_ambito\\_do\\_Pibid\\_e\\_do\\_Estagio\\_Curricular\\_Supervisionado](https://www.researchgate.net/publication/382254345_Movimento_de_constituicao_da_identidade_profissional_de_futuros_professores_de_Matematica_no_ambito_do_Pibid_e_do_Estagio_Curricular_Supervisionado). Acesso em 11 Ago. 2025.

