

FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS NO PIBID: UM RELATO DE VIVÊNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Joyna Baltazar dos Santos ¹
Mauro Guterres Barbosa ²
Rayane de Jesus Santos Melo ³

RESUMO

O trabalho escrito relata a experiência formativa vivida durante o período de aprovação para o curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), até a entrada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A narrativa parte da perspectiva de uma aluna interiorana que se mudou para São Luís para estudar que, ao ingressar na universidade, enfrentou o desafio de adaptar-se ao ambiente universitário e à rotina acadêmica, além das dificuldades pessoais, que moldaram a sua história. Vindo de uma realidade em que o ensino superior parecia um sonho distante, pisar pela primeira vez na universidade foi como atravessar uma fronteira entre o que se sonhava e o que, até então, parecia inalcançável. A trajetória é marcada por sentimentos intensos, medos, dúvidas, e por aprendizados que foram se acumulando durante as vivências, revelando como o contato direto com a prática pedagógica, por meio do PIBID, ressignificou sua visão sobre a docência e sobre a própria Matemática. A experiência ao lado de professores experientes proporcionou uma compreensão mais profunda do papel social do educador e da importância de tornar o conhecimento matemático acessível e significativo, entendendo que a Licenciatura vai muito além da matemática no papel. Essa formação docente, antes idealizada apenas pela teoria, passa a ser entendida como prática viva, atravessada por relações humanas, desafios cotidianos e aprendizados constantes. Como uma mulher que ensina matemática, essa trajetória se torna ainda mais potente, pois não se trata apenas de conquistar um diploma, mas de afirmar sua existência, seu direito de ensinar e transformar. O percurso formativo, quando vivido desde os primeiros períodos do curso, fortalece o futuro professor para enfrentar as adversidades da profissão com empatia, criticidade e criatividade em relação ao ensino, fortalecendo seu propósito e sua paixão pela área.

Palavras-chave: Formação; PIBID; Matemática; Vivência.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se como um campo de estudo complexo e multifacetado, que transcende a simples transmissão de conhecimentos teóricos. Tardif (2012) argumenta que a profissionalização docente é um processo contínuo e dialético, no qual a

¹ Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, joynabaltazar@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Professor do Departamento de Matemática e Informática da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, maurobarbosa@professor.uema.br;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, rayane.melo@ufma.br.





identidade profissional se constrói na intersecção entre a teoria acadêmica, a prática pedagógica e as experiências pessoais. Esse processo de constituição do saber docente é, portanto, plural e temporal, forjado a partir de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da própria tradição pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação deixa de ser vista como um período prévio e pontual, assumindo um caráter de desenvolvimento profissional ao longo da vida, no qual a experiência na escola é elemento fundante. É nesse contexto que programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), emergem como espaços formativos cruciais. Eles operam na concretização de um princípio defendido por autores como Pimenta (2012), para quem a formação deve se organizar a partir da articulação entre teoria e prática, superando o modelo da “aplicação” de um conhecimento universal e abstrato. A prática, assim, torna-se o lugar de produção de novos saberes, e não apenas de sua mera execução.

Essa imersão no contexto real da escola é fundamental para o desenvolvimento da reflexividade crítica, conceito dado por Nóvoa (1995), que a define como o trabalho de análise e questionamento sobre as próprias práticas. É através desse exercício reflexivo, potencializado pela vivência na escola, que o futuro professor pode interrogar e ressignificar seus métodos, construindo-se como um profissional autônomo e investigativo.

Assim, essa experiência orientada é vital para a compreensão da cultura e dos saberes específicos que permeiam o ambiente escolar. Lorenzato (2010), ao discutir a formação do educador matemático, salienta a importância de se “aprender a ensinar, ensinando”, o que pressupõe um contato direto e sistemático com a realidade da sala de aula. É nesse espaço de tensão e descoberta que se mitiga o tradicional distanciamento entre a universidade e a escola básica, permitindo ao licenciando desenvolver não apenas competências técnicas, mas também a sensibilidade e o repertório necessários para uma atuação significativa e contextualizada.

Diante do exposto, este relato de experiência tem como objetivo descrever a experiência formativa de uma licencianda em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a partir de sua imersão no PIBID. Justifica-se implicitamente pela necessidade de se compreender os impactos desses programas na constituição identitária do futuro professor, superando visões puramente técnicas e enfatizando a dimensão humana e social da docência.

REFERENCIAL TEÓRICO





X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

O referencial teórico que fundamenta este relatório ancora-se em três pilares inter-relacionados: a formação docente, a construção da identidade profissional e o papel do PIBID como política pública indutora de qualidade. A compreensão de formação docente que orienta esta análise vai além da lógica da acumulação de cursos e certificações. Alinha-se, sobretudo, à perspectiva de Nóvoa (1995, p. 25), para quem “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”.

Nesse sentido, a formação é concebida como um processo contínuo, dialógico e experiencial, no qual o futuro professor não é um mero receptor de conhecimentos, mas um sujeito ativo que, na prática real da sala de aula, aprende a analisar, questionar e ressignificar suas ações. É essa reflexão sistemática sobre os acertos, os erros e os desafios do chão da escola que permite a construção de um saber docente verdadeiramente incorporado e contextualizado.

É precisamente nesse processo de reflexão crítica sobre a prática que se entrelaça a construção da identidade profissional, ao vivenciar situações pedagógicas concretas e refletir sobre elas, o licenciando começa a responder às perguntas fundamentais, “Quem sou eu como professor?” e “Que professor quero me tornar?”. Essa jornada envolve a incorporação de valores, crenças e um repertório de ações que vão constituindo a sua ética profissional. Portanto, a formação pela reflexividade não apenas desenvolve competências técnicas, mas é o cerne do processo de tornar-se professor.

Nessa perspectiva, a formação inicial é compreendida não como um período de mera acumulação de saberes, mas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se inicia na graduação e se estende por toda a carreira, uma vez que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional (Tardif, 2012).

Essa transição entre a condição de estudante do Ensino Médio e a de futuro professor na Universidade constitui um momento de singular importância, frequentemente marcado por desafios de adaptação ao novo ambiente acadêmico e por uma reavaliação da própria trajetória. O graduando em licenciatura, especificamente, precisa reconhecer que está em processo de transitar da posição de aluno para a de professor, uma mudança identitária que pode gerar expectativas, ansiedades e incertezas, por tratar-se de uma experiência inédita.

No caso do curso de Matemática, essa jornada se desdobra de forma progressiva. No primeiro ano, o estudante é inserido no universo acadêmico, tomando contato com uma nova estrutura curricular e revisitando criticamente seus aprendizados anteriores. Paralelamente,





começa a desenvolver um olhar mais analítico sobre a dinâmica da sala de aula, observando as interações entre professor e alunos.

Conforme afirma Nóvoa (1995), a formação docente constitui-se através de um processo de construção identitária que se desenvolve a partir da reflexão sobre as próprias experiências e práticas. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2002) reforça que o futuro professor constrói sua identidade ao revisitar criticamente seus saberes prévios e articular teoria e prática no contexto formativo.

Já no segundo ano, costuma haver oportunidades para participar mais ativamente de situações de ensino, auxiliando o docente regente e mediando atividades, o que lhe permite começar a articular, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos. Para Pimenta (2002), é exatamente essa articulação entre teoria e prática que caracteriza a formação de qualidade, na qual os saberes experienciais, construídos por meio da ação reflexiva, tornam-se tão fundamentais quanto os saberes disciplinares e curriculares.

É precisamente nesse contexto de superação da dicotomia entre teoria e prática que se evidencia a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) em 2007 como uma política pública indutora de qualidade. O programa atua como um catalisador fundamental desse processo, materializando a concepção de que a formação docente se constrói na articulação entre a universidade e a escola básica.

Nesse sentido, o PIBID prepara os licenciandos para o ingresso na carreira, proporcionando experiências reais que geram desenvolvimento profissional. Sua relevância reside no objetivo de não lançar o futuro professor em uma sala de aula sem a devida dimensão da complexidade do "ser professor", conforme alertam Pimenta e Lima (2006) ao discutirem os riscos de uma formação dissociada da realidade escolar. O programa possibilita o contato direto com aspectos essenciais da profissão que transcendem o domínio do conteúdo, tais como o planejamento de aulas, a elaboração e correção de instrumentos avaliativos, a gestão do diário de classe, o enfrentamento da frustração quando uma aula não é proveitosa e a construção das complexas relações entre professor-aluno, professor-família e professor-escola.

Dessa forma, o PIBID consolida-se como uma política pública crucial para induzir qualidade na formação docente, articulando os saberes teóricos com a realidade prática da escola. Nesse processo, a identidade docente é concebida não como uma essência fixa, mas como uma construção social contínua, negociada nas relações com os alunos, pares e no





contexto da escola, pois a identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (Tardif, 2012).

METODOLOGIA

Este relato adota a abordagem qualitativa de pesquisa. Esta escolha metodológica é pertinente para capturar a complexidade e a subjetividade inerentes aos processos de formação e construção identitária, permitindo uma análise profunda e contextualizada da vivência (Bogdan; Biklen, 1994).

A escrita do relato seguiu os pressupostos teóricos de um memorial formativo, que segundo Prado e Soligo (2007, p. p. 2), é um “é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período”. Ainda segundo os autores, um memorial de formação “é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós.” (p. 7).

Prado e Soligo (2007, p. 7-8) afirmam ainda que:

num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores.

Os dados para escrita deste relato foram extraídos do diário de campo da primeira autora, no qual permitiu esquematizar o percurso experiencial vivido. A interpretação dos dados seguiu uma abordagem de análise temática, na qual os registros do diário foram lidos repetidamente para identificar unidades de significado que, agrupadas, deram origem às categorias analíticas apresentadas nos resultados, como a superação da insegurança e a ressignificação da matemática.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E REFLETIDAS

A transição do Ensino Médio para a Universidade representou muito mais do que uma simples mudança de instituição, foi a materialização de um sonho que, por muito tempo, pareceu distante demais para uma jovem interiorana. Ao me mudar para São Luís e ingressar na vida acadêmica, precisei enfrentar não apenas os desafios acadêmicos, mas também a





adaptação a um novo ambiente, uma nova rotina e uma nova vida longe de tudo que me era familiar. Pisar pela primeira vez no campus foi como cruzar uma fronteira invisível, um limiar entre o mundo que eu sempre imaginei e a realidade que, até então, parecia inatingível. Cada passo dentro daquela instituição carregava o peso de uma trajetória que se desdobrava entre medos, dúvidas e a coragem de seguir em frente.

Os primeiros períodos no curso de Licenciatura em Matemática foram marcados por um misto de euforia e apreensão. O contato com disciplinas de cunho teórico avançado, como Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, gerou em mim dúvidas e receios comuns a muitos calouros, fazendo-me questionar minha própria capacidade e escolha profissional. Confesso que, a princípio, ainda não me enxergava como professora. Esse pensamento ecoava em minha mente, e a cada dia eu me perguntava se estava no caminho certo, se era realmente isso que eu queria para a minha vida. Não me sentia capaz.

No entanto, ao observar professoras que admirava, mulheres que construíram trajetórias inspiradoras, com didática apurada e um amor visível pela Matemática, algo em mim começou a mudar. A forma como elas conduziam as aulas, o compromisso com que ensinavam e a confiança que transmitiam fizeram com que eu desejasse seguir em frente. Porém, ao ingressar no PIBID que pude enxergar com mais clareza o que significa ser professor. Aos poucos, fui me aprofundando, querendo ir mais longe, e percebi que todo o esforço valeria a pena se eu pudesse, um dia, levar uma matemática mais leve e significativa para a sala de aula.

Na primeira semana de reunião do programa, o supervisor nos apresentou o texto “Para aprender Matemática”, de Sérgio Lorenzato. Um trecho, em especial, ecoou dentro de mim: “A sabedoria construída pela experiência de magistério, além de insubstituível, é também necessária para aqueles que desejam aprender, de modo significativo, a arte de ensinar” (Lorenzato, 2010, p. 9), foi a partir daquele momento que decidi prosseguir com convicção na formação docente, certa de que a docência não se resume a dominar conteúdos, mas a construir saberes e que eu também poderia fazer parte dessa arte.

A minha inserção no PIBID, a partir do 4º período, se configurou como um ponto de mudanças na minha jornada acadêmica. O programa rompeu os muros da universidade e me conduziu até à realidade da escola básica, oferecendo um contato precoce e orientado com a prática pedagógica. Esta vivência tem sido fundamental para ressignificar a percepção sobre a matemática e à docência. Se na universidade o foco estava na compreensão teórica do conteúdo, na escola o desafio era torná-lo acessível, significativo e interessante para os





alunos. A matemática deixou de ser para mim um conjunto de fórmulas abstratas para se tornar uma linguagem viva, cujo ensino exige criatividade, paciência e estratégia.

A execução do programa no primeiro semestre se deu por meio de uma estrutura dinâmica, onde participamos de estudos dirigidos, elaboração de sequências didáticas investigativas, planejamento de oficinas com materiais manipuláveis, organização de estações de aprendizagem na Feira da Matemática e produção de registros reflexivos (diários de bordo e relatórios parciais). Tais procedimentos seguiram orientações do subprojeto e da coordenação de área, em articulação com o supervisor da escola parceira. Essa inserção foi crucial para garantir a constante interlocução entre teoria e prática.

Os procedimentos metodológicos foram planejados para fomentar uma formação crítica e reflexiva, seguindo uma sequência pedagógica que partiu da fundamentação teórica para a intervenção prática, e desta de volta à reflexão. Foram organizados encontros semanais com a supervisão para leitura, discussão e análise crítica de textos fundamentais da área de Educação Matemática. O corpus teórico incluiu obras influentes de autores como Lorenzato (2010), que aborda a necessidade de se trabalhar com a resolução de problemas e a realidade do aluno, e Fiorentini (1995), que discute as tendências pedagógicas do ensino de matemática.

Além disso, como parte integrante da formação, partimos para a elaboração de um projeto de pesquisa, focando em uma problemática específica identificada no contexto escolar. Adicionalmente, participamos de palestras e oficinas temáticas que ampliaram nosso repertório didático-pedagógico. O ápice desta dimensão prática foi a organização e coordenação da “Feira da Matemática”, um evento que demandou a aplicação integrada dos saberes adquiridos, desde o planejamento de atividades lúdicas e investigativas até a gestão de um projeto de grande porte, promovendo a interação com a comunidade escolar de forma significativa.

Esta estrutura metodológica, portanto, foi delineada para garantir que a imersão não se restringisse a uma observação passiva ou a uma prática desprovida de fundamentação. Pelo contrário, foi fundamental para consolidar uma identidade docente pautada na autonomia, na criticidade e na capacidade de traduzir o conhecimento científico em práticas educativas inovadoras e contextualizadas.

A atuação no subprojeto de Matemática do PIBID na escola tem permitido uma aproximação inestimável com professores experientes da Educação Básica. Esses educadores atuam como mentores, compartilhando não apenas planejamentos e técnicas de ensino, mas também as nuances do cotidiano escolar, como o manejo da sala de aula, a construção de relações de respeito com os alunos, e a gestão dos imprevistos. Através da observação e da





regência assistida de aulas, pode compreender que a docência é uma profissão que se aprende na prática, na ação reflexiva e na troca constante com pares mais experientes (Pimenta, 2002). A formação docente, então, revelou-se como uma construção dinâmica e dialógica, profundamente atravessada por relações humanas.

A experiência prática reforça a relevância da dimensão de gênero na construção da identidade docente em Matemática, área historicamente dominada por estereótipos que vinculam a disciplina a capacidades predominantemente masculinas. Optar pela docência nesta área configura, assim, um ato de resistência a esses arquétipos sociais. Tornar-me professora de Matemática vai além de uma decisão profissional, é um gesto político-pedagógico em resposta a uma tradição excludente, uma vez que a escola, longe de ser neutra, frequentemente reproduz estereótipos de gênero que canalizam meninas e meninos para percursos profissionais distintos.

Nesse contexto, a representatividade revela-se um eixo fundamental na minha formação, transformando a sala de aula em um espaço onde a presença feminina em Matemática não só se normaliza, mas também serve de inspiração.

Ao longo da minha trajetória, tenho tido a oportunidade de conhecer professoras formadas em áreas das Ciências Exatas, como Matemática e Física, que se tornaram referências vivas do que aspiro ser. Observar essas mulheres fortes, competentes e com domínio notável de suas áreas ocupando esse lugar com propriedade fortalece minha convicção de que escolhi o caminho certo, e que também posso ser essa referência para outras estudantes no futuro.

A experiência no Pibid tem se mostrado indispensável para a minha formação inicial, funcionando como uma ponte entre a teoria universitária e a prática escolar. O programa tem sido catalisador de um amadurecimento profissional e pessoal acelerado, permitindo superar inseguranças iniciais e solidificar a identidade docente.

O percurso formativo, construído desde os primeiros períodos do curso e intensificado pela vivência no PIBID, fortalece o meu compromisso enquanto futura professora com uma prática pedagógica pautada não apenas no domínio do conteúdo, mas, sobretudo, na empatia, na criticidade e na criatividade necessárias para enfrentar os desafios da educação na atualidade.

Ao decorrer do período já vivenciado, é importante destacar uma mudança de postura, pois ao chegar até aqui já não me vejo apenas como uma “estudante de licenciatura”, mas começo a me enxergar e me reconhecer como uma “professora em formação”. Com isso, noto





a representatividade feminina na matemática como um elemento de fortalecimento, reforçando a convicção no direito de ocupar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência permitiu concluir que a participação no PIBID é um elemento transformador na formação inicial, atuando como uma ponte essencial entre a teoria universitária e a prática escolar. O programa mostra-se eficaz não apenas na diminuição do distanciamento entre esses dois universos, mas também como um catalisador para um amadurecimento profissional pautado na criticidade e na reflexão sobre a prática.

A experiência vivida e analisada reforça a importância de políticas públicas que investem na iniciação à docência como o PIBID. A manutenção e ampliação de tais programas são fundamentais para a qualificação da formação de professores, pois possibilitam um contato orientado e significativo com a realidade das escolas, preparando os futuros educadores para os complexos desafios da profissão de forma mais integral e menos idealizada.

Para a comunidade acadêmica e os cursos de licenciatura, este relato de experiência reforça a importância de se valorizar as narrativas dos estudantes como fontes ricas de dados sobre o processo formativo. É na subjetividade de suas trajetórias que se encontram pistas valiosas para repensar currículos, metodologias e formas de apoio aos licenciandos.

Como perspectiva futura, sugere-se que pesquisas semelhantes possam acompanhar gradativamente os egressos dos alunos do PIBID, investigando como essa experiência inicial impacta seus primeiros anos de profissão. Por fim, a vivência reforça o compromisso, enquanto futura professora, com uma prática pedagógica que una o domínio do conteúdo matemático à empatia, à criatividade e à criticidade necessárias para uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS





BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 3. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, MARIA, Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

