

## FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Carolina Gaio de Oliveira <sup>1</sup>  
Remi Vitorino Lucchese Wagner Filho <sup>2</sup>  
Sérgio Camargo <sup>3</sup>

### RESUMO

A formação de professores envolve processos complexos de construção de saberes e da identidade docente, frequentemente marcados por inseguranças e tensões próprias do ingresso no cotidiano escolar. Nesse contexto, experiências de iniciação à docência configuram-se como espaços formativos privilegiados ao possibilitarem a aproximação entre a formação universitária e a realidade da escola básica. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de uma experiência inicial no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a compreensão dos saberes docentes e para a construção da identidade profissional em formação. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na observação do cotidiano e nas vivências de práticas pedagógicas no Ensino Médio, especialmente em atividades de acompanhamento de aulas e tutoria aos estudantes. A reflexão desenvolvida compreende a formação docente como um processo construído na articulação entre teoria e prática, no contato com a cultura escolar e nas interações estabelecidas no espaço escolar. Os resultados indicam que a inserção precoce no ambiente escolar favorece a superação de inseguranças iniciais, o desenvolvimento de confiança na atuação pedagógica e a compreensão das dinâmicas que atravessam o trabalho docente, constituindo-se como indícios de processos formativos próprios da experiência profissional. Conclui-se que a vivência no âmbito do programa evidencia a relevância de políticas públicas que aproximam a formação inicial do cotidiano escolar, concebendo a escola não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos, mas como locus de produção de saberes docentes.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente, Identidade docente, Iniciação à docência, Saberes da experiência, Cultura escolar.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná - PR, [carolinagaiodoliveira@gmail.com](mailto:carolinagaiodoliveira@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor Supervisor: Mestrado, Colégio Estadual - PR, [remi.filho@escola.pr.gov.br](mailto:remi.filho@escola.pr.gov.br) ;

<sup>3</sup> Professor Coordenador: Doutor, Universidade Federal do Paraná - PR, [s1.camargo@gmail.com](mailto:s1.camargo@gmail.com);



## INTRODUÇÃO

O processo de formação docente envolve várias dimensões que vão além dos conhecimentos teóricos, considerando experiências práticas e vivências no ambiente escolar. Nesse contexto, a identidade do professor não se forma de maneira imediata, mas é construída progressivamente, marcada por desafios, expectativas e inseguranças próprias no início da atuação docente.

Embora o curso de licenciatura nos proporcione disciplinas com fundamentos importantes, é no contato com a realidade da escola que o futuro professor passa a relacionar sentido nos conhecimentos adquiridos. Estar na sala de aula compreende-se que o trabalho docente vai além do domínio do conteúdo, exigindo maturidade, flexibilidade e sensibilidade para lidar com situações sensíveis. Nesse sentido, Maurice Tardif (2014, p. 36) compreende o saber docente como um saber plural, constituído por saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo estes fundamentais para a construção do saber profissional.

A convivência com os estudantes evidencia que ensinar envolve lidar com comportamentos diversos, conflitos e desafios, exigindo do professor uma postura ética e reflexiva diante da prática.

É nesse contexto que se insere a experiência relatada neste artigo, desenvolvida no âmbito do PIBID<sup>4</sup>, iniciada em setembro de 2025, em um colégio estadual de Curitiba. A vivência, que constitui meu primeiro contato com a sala de aula, ocorreu com turmas do Ensino Médio do primeiro e terceiro ano, no contexto da Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná.

Por ter iniciado no meio do terceiro trimestre, não participei de atividades de longo prazo, como o planejamento das aulas. Ainda assim, as experiências vivenciadas foram significativas para o desenvolvimento de reflexões iniciais sobre a docência.

---

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública vinculada à CAPES que visa à inserção de licenciandos no contexto escolar durante a formação inicial.



Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar essa experiência à luz dos referenciais de Maurice Tardif e António Nóvoa, destacando como a inserção na escola contribuiu para o início da construção dos saberes da experiência, o fortalecimento da autonomia pedagógica e a superação de inseguranças.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, centralizando um relato de experiência. De acordo com Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa compreende fenômenos a partir das experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos, valorizando significados, percepções, e interações construídas durante a prática.

Nessa perspectiva, a experiência é compreendida como algo essencial no processo formativo. Conforme propõe Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência corresponde àquilo que nos acontece e nos transforma, que nos afeta, aquilo que nos faz pensar diferente.

O relato de experiência, enquanto modalidade de investigação, possibilita analisar processos formativos a partir da vivência direta do pibidiano, promovendo prática e reflexão na construção do conhecimento. Dessa forma, essa abordagem mostra-se adequada para compreender a formação docente no contexto da inserção inicial no ambiente escolar.

O processo metodológico estruturou-se a partir das observações sistemáticas das práticas docentes, das interações com os estudantes, da participação em atividades pedagógicas, e de registros reflexivos produzidos ao longo das vivências. As ações envolveram a observação das aulas do professor supervisor, o apoio pedagógico aos estudantes, o esclarecimento de dúvidas em exercícios, a correção de avaliações de recuperação e o diálogo com outros estagiários e com a equipe pedagógica da escola.



O material analisado foi constituído a partir de registros, percepções e reflexões elaboradas durante a prática, respeitando os princípios éticos de pesquisa, especialmente ao que se refere à não identificação dos alunos e à preservação de informações sensíveis<sup>5</sup>.

Dessa forma, a metodologia configura-se como uma prática formativa situada, na qual teoria e experiência se articulam na construção da compreensão sobre a docência e no desenvolvimento da identidade profissional.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão teórica deste trabalho fundamenta-se nos estudos de Maurice Tardif e António Nóvoa, que contribuem para a compreensão do início da formação docente, construção de identidade e do processo que se leva para que sejam alcançadas.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, além de conhecimentos teóricos, mas conhecimentos também pelas experiências, que o professor não é uma boneco que apenas transmite conhecimentos prontos, mas ele também é constituído por suas vivências pessoais e experiências.

Entre esses, destacam-se os saberes da experiência, construídos no exercício da prática e no enfrentamento das situações concretas que podem se apresentar no ambiente escolar.

No que se refere à identidade docente, Nóvoa (1995) entende o processo como uma construção, com o passar do tempo o professor vai construindo sua identidade docente, unido suas trajetórias pessoais e profissionais, experiências vividas no contexto escolar. Logo, a formação docente, não envolve apenas obtenção de conhecimentos teóricos, mas também a reflexão sobre a prática e as relações combinadas no ambiente educacional.

Nóvoa (1992) também destaca a importância da formação de maneira coletiva, ressaltando, o papel das interações entre professores, e a inserção no ambiente escolar no desenvolvimento profissional. Posteriormente, Nóvoa (2009) reforça a necessidade de uma

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade dos participantes, não são utilizadas informações que permitam a identificação dos estudantes ou da instituição.



formação construída “dentro da profissão”, valorizando a prática, a análise de situações reais e a aprendizagem com professores mais experientes.

Dessa forma, compreende-se que a formação docente ocorre na conexão entre teoria e prática, sendo a experiência um componente essencial para a construção de um futuro docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1. Receios e inseguranças

Ao iniciar no PIBID, vivenciei meu primeiro contato com uma sala de aula no Ensino Médio, tendo como referência anterior principalmente os conhecimentos teóricos da licenciatura. Nesse contexto, os primeiros dias foram marcados por receios relacionados à minha atuação, como a comunicação com os adolescentes, a forma como seria recebida pela turma e como lidar com dúvidas e possíveis conflitos.

Também havia preocupação em relação à forma como os alunos me perceberiam, especialmente quanto ao reconhecimento como professora em formação. A experiência anterior com crianças evidenciava ainda mais as diferenças em relação ao público adolescente, cuja dinâmica se mostrou mais complexa.

Diante disso, tornou-se necessário desenvolver estratégias de aproximação, buscando compreender os interesses dos estudantes e estabelecer uma comunicação mais significativa, utilizando exemplos próximos de sua realidade.

Com o passar dos dias, a convivência com as turmas contribuiu para a superação gradual dessas inseguranças. O reconhecimento por parte dos alunos, ao me chamarem de “professora”, e a construção de vínculos por meio do diálogo e do apoio nas atividades favoreceram minha inserção no ambiente escolar.



Assim, a experiência possibilitou o início da construção da minha identidade docente, evidenciando que o enfrentamento das inseguranças e a interação com os estudantes são fundamentais nesse processo, conforme aponta António Nóvoa (1995).

## 2. A construção dos saberes da experiência na prática pedagógica

Embora a experiência relatada tenha ocorrido em um período relativamente curto, foi possível iniciar a construção de saberes da experiência, especialmente a partir do enfrentamento de práticas concretas da prática docente. Conforme aponta Maurice Tardif (2014), esses saberes são construídos progressivamente, ao longo da atuação, sendo resultado das interações e reflexões produzidas no contexto da prática.

Nesse sentido, compreende-se que, ainda que de forma inicial e limitada, a vivência no ambiente escolar possibilitou o desenvolvimento de percepções fundamentais sobre o ensinar, evidenciando que a formação docente se inicia no contato direto com a realidade e se consolida ao longo do tempo.

As atividades de apoio pedagógico aos estudantes revelaram-se um espaço significativo para a construção dos saberes da experiência. Ao auxiliar os alunos em resoluções de exercícios, vivenciei uma situação marcante: uma estudante solicitou ajuda em um exercício de termodinâmica e, embora eu dominasse o conteúdo, senti insegurança em relação à forma de explicá-lo, temendo não consegui-lo compreensível. Durante a explicação senti insegurança e acabei explicando de maneira que se demonstrou isso. Percebi que enquanto eu explicava, minha voz não soava de forma clara.

Essa experiência evidenciou que o conhecimento do conteúdo, por si só, não garante a capacidade de ensinar, sendo necessário desenvolver estratégias de comunicação e adaptação da linguagem.

Diante dessa situação, o apoio do professor supervisor foi fundamental, contribuindo para compreender que a docência envolve lidar com os desafios e aprender com eles.



Esse momento possibilitou refletir que o processo de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de um saber profissional que se desenvolve na prática e na interação com os estudantes.

### **3. Observação do professor supervisor e cultura profissional**

A observação das aulas do professor supervisor permitiu compreender perspectivas relevantes da prática pedagógica e da cultura profissional docente. Entre as estratégias observadas, destacou-se a capacidade de contextualizar os conteúdos a partir da realidade dos alunos, estabelecendo relações entre os conceitos trabalhados vivenciados pelos alunos que levavam para sala de aula.

Em diversos momentos, ao trazerem exemplos de suas experiências, os estudantes se animavam em participar das aulas, quando o professor partia do exemplo do cotidiano deles para a explicação dos conteúdos.

Essa postura evidenciou a importância de considerar o contexto dos alunos no processo de ensino, favorecendo um maior engajamento e compreensão dos temas abordados.

Além disso, foi possível perceber que a atuação docente exige constante adaptação às características de cada turma. O professor supervisor demonstrava sensibilidade ao lidar com diferentes perfis de estudantes, ajustando sua postura e suas estratégias conforme o nível de participação, interesse e comportamento das turmas.

Nesse sentido, dialoga-se com António Nóvoa (2009), ao destacar que a formação docente deve ocorrer no interior da profissão, com a inserção no ambiente escolar, a comunicação entre os professores, que essa troca é extremamente importante para se desenvolver na formação inicial, não apenas conhecimentos técnicos, mas também modos de agir e interpretar a prática pedagógica.

Assim, a experiência de observação do professor supervisor mostrou-se fundamental para compreender a dinâmica do ensino e contribuir para o desenvolvimento da minha



segurança pedagógica, evidenciando o papel significativo da convivência com professores experientes.

#### **4. A correção das avaliações e a leitura da realidade escolar**

A participação na correção de avaliações de recuperação me proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a realidade da aprendizagem dos estudantes. Por mais que em determinados momentos foi possível envolver a participação dos alunos nas explicações do conteúdo. Nas avaliações aparecem as dificuldades e a falta de engajamento que exige cada vez mais adaptação. Observei, que os alunos marcam as respostas de forma aleatória e na maioria dos casos não desenvolvem a resolução da equação necessária. Refletindo o que pode estar acontecendo nessa transferência do conteúdo.

Essa situação evidenciou que o processo de ensino-aprendizagem envolve múltiplos fatores, que vão além da explicação dos conteúdos em sala de aula. Aspectos que em vários momentos o professor precisa se aperfeiçoar cada vez mais, abordar novas estratégias para engajar melhor a turma.

Nesse sentido, dialoga-se com António Nóvoa (2009, p.31 ), que ser professor é compreender todos os sentidos necessários, refletir sobre o trabalho, e o exercício da avaliação para o aperfeiçoamento e inovação. São essas as rotinas que fazem avançar na profissão.

A experiência de correção permitiu, portanto, desenvolver uma postura mais investigativa diante neste caso dos alunos, favorecendo a percepção de que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a compreensão das dificuldades dos estudantes e a busca por estratégias e aperfeiçoamento que promovam melhor essa transferência. Assim, essa vivência contribuiu para o desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica voltada à identificação e análise das necessidades dos alunos no contexto da prática.



## 5. Limites da experiência formativa e reflexões críticas

Apesar das contribuições significativas da experiência vivenciada no PIBID para a construção dos saberes docentes e da identidade profissional, é importante reconhecer seus limites, especialmente no que se refere ao tempo de inserção no contexto escolar. O ingresso no programa ocorreu no meio do terceiro trimestre, o que restringiu a participação em processos mais amplos da prática docente, como o planejamento de aulas e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das turmas.

Essa inserção tardia levanta questionamentos relevantes sobre a natureza dos saberes da experiência que podem ser construídos em um período reduzido. Conforme aponta Maurice Tardif (2014), os saberes experienciais são constituídos progressivamente, a partir da vivência contínua e da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o tempo limitado de atuação pode restringir a profundidade dessas aprendizagens, uma vez que muitas situações formativas exigem continuidade e acompanhamento ao longo do tempo.

Além disso, é possível problematizar a diferença entre a observação das práticas docentes e a atuação pedagógica efetiva. Embora a observação e o apoio aos estudantes contribuam para a compreensão da dinâmica escolar, o tempo de continuidade pode limitar isto.

Essas reflexões indicam que, embora o programa proporcione um importante espaço de aproximação com a realidade escolar, sua realidade formativa está diretamente relacionada à duração e à intensidade da inserção do licenciando no ambiente escolar. Assim, pensar a formação inicial de professores implica também considerar a necessidade de experiências mais prolongadas e contínuas, permitindo uma construção mais consistente dos saberes da experiência e da identidade docente.

Nesse sentido, destaca-se a importância do programa como o PIBID ser contemplado e consolidado como política de Estado<sup>6</sup>, garantindo sua continuidade e estabilidade ao longo do tempo. A permanência e ampliação desse tipo de política educacional podem contribuir

---

<sup>6</sup> Políticas de Estado caracterizam-se por sua continuidade institucional independentemente de mudanças de governo.



significativamente para uma formação docente mais consistente, ao possibilitar aos licenciandos uma inserção mais duradoura no ambiente escolar e, conseqüentemente, condições mais favoráveis para a construção dos saberes da experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no PIBID, ainda por mais iniciada no final de ano letivo de 2025, possibilitou o início de reflexões importantes sobre o processo de formação docente, especialmente a partir de situações vividas no contexto escolar. Os episódios relatados, como as inseguranças iniciais diante dos alunos, a insegurança em explicar conteúdos, a observação das práticas do professor supervisor e a análise das avaliações, denotam que o ingresso na docência é marcado por desafios que ultrapassam o domínio do conteúdo teórico. E que o aperfeiçoamento e até mesmo superação faz parte dessa construção.

A insegurança ao auxiliar uma estudante, mesmo diante do conhecimento do conteúdo, revelou que saber um conceito não implica, necessariamente, saber ensiná-lo, tensionando a ideia de que a formação teórica é suficiente para a prática docente. Mas que o diálogo, possuir uma aproximação mais ativa com os alunos pode ser de grande auxílio para a quebra dessa barreira na formação.

Da mesma forma, a observação do professor supervisor e a interação com os estudantes permitiram compreender que a docência envolve dimensões relacionais, adaptativas e contextuais, que não podem ser plenamente apreendidas fora do ambiente escolar. Essa vivência dialoga com António Nóvoa (2009), ao reforçar a importância da formação “dentro da profissão” que envolvido no contexto escolar permite essa troca de conhecimentos e experiências, mas também evidencia que a qualidade dessa formação está diretamente relacionada ao tempo e à intensidade da inserção no contexto escolar.



Nesse sentido, a experiência analisada permite problematizar os limites de uma inserção breve, como a vivenciada neste caso, uma vez que o período limitado do edital restringe a participação em atividades mais complexas e contínuas. Assim, os saberes da experiência construídos nesse contexto são iniciais e ainda em desenvolvimento, indicando a necessidade de uma inserção mais prolongada, permitindo mais comunicações, interações com alunos e professores experientes e aperfeiçoamento desse início da formação docente.

Além disso, ao considerar o PIBID como uma política pública de formação docente, é possível ampliar essa reflexão para além da experiência individual. Programas como o PIBID desempenham um papel fundamental na aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a valorização da formação prática do pibidiano. No entanto, a efetividade dessa política está diretamente relacionada às condições concretas de participação dos licenciandos, como o tempo de inserção, a continuidade das atividades e o acompanhamento pedagógico. Assim, experiências breves, como a relatada, indicam a importância de se pensar a ampliação e a consolidação dessas políticas, de modo a garantir uma formação mais consistente e significativa para futuros professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à CAPES pelo apoio à formação docente, bem como ao professor orientador, Prof. Dr. Sérgio Camargo, e ao professor supervisor, Prof. Me. Remi Vitorino Lucchese Wagner Filho, pela orientação, acompanhamento e contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.



## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

