



CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL

Beatriz Santos de Oliveira ¹
Júlia Vasconcelos Barros ²
Núbya Gomes Lopes da Cruz ³
Maria Clara Dias da Silva ⁴
Gleice Aline Miranda da Paixão ⁵

RESUMO

Esse artigo tem como interesse discutir como a formação inicial dos graduandos de licenciatura contribuiu para a construção da identidade desses profissionais, sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) um mecanismo para desenvolver esse objetivo. Por meio de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e pela observação participativa, pontuamos aspectos das práticas pedagógicas observadas e vivenciadas que demarcaram a construção identitária profissional das bolsistas participantes. Aspectos esses que, certamente, foram relevantes para que cada uma se reconheça como futuras docentes. Foram destacados durante a observação, a gestão de sala de aula e o trabalho com as turmas inclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores, Identidade docente, PIBID.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas no Brasil, muito se avançou em relação à construção da identidade docente e ao papel social da instituição escolar. Os avanços compreendem desde a melhoria da formação inicial dos futuros professores até as discussões sobre a necessidade de um ensino personalizado - que vem ganhando notoriedade no âmbito das discussões sobre aprendizagem. Também não se pode deixar de destacar o florescimento de instituições educacionais cujo compromisso é o de trabalhar as dificuldades presentes nas escolas com o olhar também no que passa fora delas, não se abstendo de exercer seu papel premente na sociedade, qual seja: o de difusora e democratizadora dos conhecimentos socialmente

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília- UnB, beatrzie@gmail.com;

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB, julia.vasconcelosbarros@gmail.com;

³Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB, nubyagomeslopes@gmail.com;

⁴Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB, dmariaclara923@gmail.com;

⁵Professora Orientadora: Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Supervisora do PIBID, gleice.paixao@edu.se.df.gov.br



construídos. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem analisados e enfrentados, para assim garantir uma educação de qualidade, promover o bem-estar dos professores e estudantes e impulsionar um sistema educacional desenvolvido e socialmente referenciado para toda comunidade escolar.

Pensando nisso, o presente artigo apresenta relatos das vivências dos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal (DF). O artigo possui como objetivo principal destacar a importância da formação inicial para qualidade do ensino e aspectos das práticas pedagógicas observadas e vivenciadas que demarcaram a construção identitária profissional das bolsistas participantes.

De início, é preciso destacar a perspectiva de Pimenta (2012, p. 35) que afirma que “As escolas de formação de professores necessitam ser concebidas como esferas contrapúblicas, de modo a apropriarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social.” Seguindo esse parâmetro, os docentes precisam ter uma visão ampla sobre sua profissão de fato, pois a formação inicial ainda carece de um ensino que forme intelectuais críticos, para assim certificar o exercício da liberdade e da democracia, tendo consciência das diversas problemáticas presentes no cotidiano escolar.

No parecer de Farias (2006), a autora traz a ideia de que, para o docente constituir a sua identidade, há uma série de fatores envolvidos, como suas variadas experiências de vida, a sua formação inicial e continuada e, por fim, a suas vivências com a prática docente.

A concepção de Flores (2010) sobre o processo de tornar-se professor nos revela sua perspectiva ao questionar a realidade enfrentada pelos graduandos em sua formação inicial, considerando a falta de recursos para uma construção baseada entre teoria e prática.

Ao iniciar a atividade docente, de forma autônoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Acresce, normalmente, a falta de apoio e orientação nas escolas, em parte devido à ausência de programas de indução. (Flores, 2010, p. 184)

Em relação, especificamente, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Fernandes *et al* (2016) elenca o programa como o terceiro espaço de formação do professor, considerando o componente curricular e os estágios supervisionados dos dois primeiros. Logo, o PIBID traz um diferencial por ampliar o ambiente de formação dos futuros docentes, durante o percurso do curso, pois tem como foco a aprendizagem a partir do compartilhamento de conhecimento.

E esse terceiro espaço tem se feito realidade em diversas situações. Romper com a lógica de que a universidade, detentora do conhecimento acadêmico, “legítimo”, “superior”, vai à escola para iluminá-la tem sido a tarefa empreendida. É fundamental para o sucesso do Pibid uma relação de diálogo igualitário entre todos os sujeitos envolvidos. (Fernandes *et al.*, 2016, p. 293)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece o direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho” (Brasil, 1988). Todavia, para se ter o direito assegurado, é necessário ter como um foco importantíssimo a formação dos professores, como aborda Neves (2012):

Há um consenso na literatura, nos estudos e nas pesquisas educacionais quanto ao papel preponderante do professor na qualidade da educação. Dessa forma, a qualidade da educação básica exige qualidade nos processos de formação de professores; o direito de aprender dos alunos correlaciona-se com o direito a aprender dos professores. (Neves, 2012, p.357)

Logo, para a aplicabilidade dessa norma constitucional, é necessário que haja investimentos na qualificação da formação docente, pois ela está direta e intrinsecamente correlacionada com qualidade do processo de ensino-aprendizagem, isto é, com a oferta de uma educação de qualidade. Assim, reconhecer aspectos identitários no processo de formação inicial nos pareceu relevante para referendarmos a relevância de uma sólida formação de professores para a efetivação do direito à educação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa, visando observar, analisar fatos e registrar, a fim de provocar indagações e encontrar possíveis esclarecimentos.

A pesquisa descritiva procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (Prodanov, Freitas, 2013, p. 52)

A consecução da pesquisa foi proporcionada pela participação das autoras no PIBID, programa que fomenta experiências de graduandos em salas de aulas da educação básica, colocando em diálogo teoria e prática; oportunizando aos bolsistas conhecimento, estudo e aprofundamento sobre a polivalência dos profissionais da educação básica, especificamente professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Cruz, 2012). Assim, por meio do estudo

bibliográfico e das observações-participantes em salas de aula de uma escola núcleo do PIBID subprojeto Pedagogia-UnB, a pesquisa foi desenvolvida.

O *locus* da pesquisa é uma escola pública do Distrito Federal (DF), localizada na região administrativa de Taguatinga, em que se buscou efetuar um entendimento de acordo com o levantamento das análises realizadas no campo de pesquisa.

A meta principal da pesquisa qualitativa em educação, é a preocupação de colaborar na resolução de questionamentos presentes no cotidiano enfrentados pelos sujeitos. Assim, a abordagem qualitativa pode proporcionar a reflexão sobre as aspirações e ações dos sujeitos em situações presentes no ambiente escolar, visando o alcance de fatores reais e elencando teses utilizadas nos referenciais teóricos, com informações que surgem durante o estudo. Dessa forma, a observação participante, a sistematização tanto de relatórios e diário de campo, como o estudo de textos de estudos teóricos propostos para as reuniões de estudos na universidade, foram nossas principais fontes para elucidarmos os elementos identitários do percurso formativo das bolsistas.

É necessário destacar que o material coletado durante a pesquisa, possui uma atenção redobrada, para não revelar informações pessoais ou da instituição pesquisada, visando o compromisso ético e moral, garantido que sejam utilizados somente para fins desta pesquisa. Seguindo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, promulgada para proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade. Assim, a codificação das práticas pedagógicas das professoras mencionadas nas discussões será representada por letras do alfabeto: Professora A, por exemplo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade docente é um processo complexo, sendo influenciado por diversos fatores multidimensionais. A compreensão dessa dinâmica pode ser analisada de acordo com diferentes abordagens teóricas e acadêmicas. Este estudo ancora-se em algumas correntes teóricas principais, como o entendimento de Pimenta (1997, 2012) presentes nas obras “Saberes da docência e Identidade do professor” e “A formação de professores: identidade e saberes da docência”; Flores (2010) “Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores”; Silva (2011) “A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora”. Por fim, Fernandes *et al.* (2016), “Pibid como espaço de formação docente”.

Seguindo o entendimento de Pimenta (2012, p. 19) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente.” Refletindo sobre isso é nítido ter a percepção que a identidade não é algo fixo, mas sim um processo que está em constante construção e evolução, sendo sujeita a modificações. Sendo assim, pode ser composto por diversos fatores, podendo englobar as experiências, cultura e contextos da sociedade como um todo.

Pimenta (2012, p. 32) também afirma que “A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Nesse sentido, assinala-se que este estudo é apontado pela capacidade de se desenvolver, com os confrontos diários a que os professores estão sujeitos durante o dia a dia.

Ao falarmos da formação inicial de professores, é fundamental ressaltarmos a indispensabilidade dos graduandos dos cursos de licenciatura terem contato com prática ao longo de sua formação: “o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar” (Silva, 2011, p. 21). Por isso a importância dos programas de iniciação à docência e de residência pedagógica, bem como dos estágios supervisionados.

Um dos fatores primordiais para a formação de qualidade no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagens de um futuro professor é o contato com a realidade da educação básica em seus mais diversos contextos. Tal experiência torna-se indispensável para que o licenciando, como profissional em formação, compreenda a complexidade e a responsabilidade que vivenciará em seu cotidiano.

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes. (Flores, 2010, p. 183).

Sob tal ótica, o PIBID gerenciado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) traz para os estudantes da licenciatura uma oportunidade de desenvolver as práticas pedagógicas e ampliar os conceitos teóricos no período da graduação. Como aborda Fernandes et al., 2016, em que com a observação os estudantes encontram

temáticas frequentes e se aprofundam na sua teoria para aprimorar-las e desenvolver suas novas práticas à sua formação.

O professor é um profissional responsável em construir e concretizar o processo de ensino e aprendizagem de seus discentes. Para isso, é preciso que o mesmo possua uma identidade docente, que deve dialogar com as variadas experiências da vida profissional quanto pessoal. Por conseguinte, a identidade do professor, segundo Farias (2011) é constituída pela história de vida, formação e prática pedagógica.

O professor e a construção de sua identidade vão se constituindo por meio da interação do seu mundo físico e social ao longo do tempo, qualificando-o como um sujeito historicamente situado. Através das experiências individuais e coletivas que este docente vivencia, é possível intervir de modo criativo e auto-criativo na sua relação com o seu meio e no seu trabalho, como aborda (Farias, 2006, p. 58) “O professor exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade), e com o mundo em sua volta”. As múltiplas e diversas experiências do docente compõem diferentes significados que incorporam a sua identidade e, a partir de então, este repertório de saberes irá se relacionar com o educador e o espaço ao seu redor. Farias (2006) afirma que para se construir a identidade docente é necessário que o professor traga para a sala de aula suas trajetórias, experiências, culturas, vivências e costumes, a fim de que tais bagagens possam ser perpassadas pelos seus estudantes.

Além disso, é essencial que o licenciado compreenda sua formação como um processo constante de aprendizagem, que necessita do aperfeiçoamento e envolve o questionamento e a reflexão das suas próprias práticas pedagógicas, visando à própria evolução gradual. Ademais, a prática pedagógica requer saberes especializados que são adquiridos durante seu desenvolvimento. Sendo de extrema importância para a formação identitária do professor, esses saberes determinam a formação do educador. O professor é um sujeito que produz e mobiliza conhecimentos. Assim, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (Freire, 1996, p.13). Portanto, o ensinar é aprender simultaneamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, LDB, foi um marco para o avanço da educação brasileira e a qualificação da formação inicial de professores. Atualmente, para os

estudantes de graduação, existem algumas possibilidades para adentrar no contexto escolar de forma mais aprofundada, não somente em Estágios Supervisionados, no qual o tempo de inserção na escola torna-se limitado na formação inicial. Assim, tal prática é possível através de políticas públicas de educação que foram conquistadas ao longo do tempo, como a Lei nº 12.796, de 2013.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Brasil, 2013, Lei nº 12.796)

Ademais, o Plano Nacional de Educação prevê na meta 15, estratégias voltadas para formação dos profissionais da educação, que proporcionam aos educadores uma formação específica de nível superior no campo em que atuam, tais estratégias impulsionam a inserção dos docentes no ambiente escolar no processo de formação:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (Brasil, 2014)

Na escola, as bolsistas são inseridas em diversas turmas do bloco inicial de alfabetização, especificamente no 1º e 2º ano, no qual são disponibilizadas quatro e três turmas, respectivamente, para observação participativa. O PIBID permite aos discentes que participam do programa terem uma integração no ambiente escolar, possibilitando o graduando da licenciatura observar na prática o funcionamento da estrutura educacional de forma ampla. Além do mais, pode-se observar como os professores atuam em sala de aula, o que contribui para a análise da auto reflexão da formação da identidade dos bolsistas perante as práticas pedagógicas do professor atuante, fazendo com que essa análise seja de extrema relevância para o graduando se encontrar dentro da profissão.

Dessa forma, foi possível perceber através do revezamento de turmas entre os participantes do programa (rodízio), a especificidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, proporcionando aos graduandos conhecerem diferentes perspectivas dentro de distintas salas de aula. Ainda que haja um planejamento conjunto entre professores de uma mesma série, com atividades e conteúdos semelhantes, previstos em documentos oficiais

como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao executar uma aula, é possível observar diferentes modos de atuação.

Se destacou em observação, a partir da própria identificação dos graduandos do PIBID, a gestão de sala que cada professor utilizava. Ao compará-las, a turma A apresentava a configuração das carteiras em fileiras viradas para frente, com alunos mantendo uma distância entre si, enquanto a turma B era organizada em círculo, no qual as crianças tinham um contato mais próximo com seus colegas de sala, um ao lado do outro. A partir disso, é possível analisar as intenções que o educador propõe em sala de aula, mesmo não apresentando de forma explícita, tal maneira de organizar as mesas e cadeiras expõe como ele acredita que seja mais eficiente na aprendizagem de seus alunos, de forma individual ou coletiva.

Outra vivência constatada frequentemente, ocorria em relação ao ritmo das atividades aplicadas em sala. A professora da turma B passava os exercícios de acordo com o andamento da turma, focando na aprendizagem e na compreensão dos alunos, em contrapartida, a professora da turma C, por exemplo, aplicava as atividades em uma velocidade no qual os alunos tinham dificuldade para acompanhar, pois o volume dos exercícios excedia o tempo mínimo para os afazeres das atividades com entendimento real de sua proposta. Assim, percebia-se que as crianças não atingiam seu maior potencial nos objetivos propostos, pois concluir muitas tarefas em pouco tempo, parecia mais importante do que a qualidade de ensino para a Professora C. Em função disso, deve-se repensar essa prática.

Não basta ao docente conhecer os conteúdos programáticos, as pedagogias ou didáticas e expô-las num determinado momento, mas sim transformar estes contextos numa forma criativa de modo a suscitar mais interesse e motivação por parte dos alunos. Deve-se saber ensinar, e não só ensinar. O saber profissional tem que ser construído com teorias e práticas (ação/interação), para criar no ato pedagógico um processo transformativo e inovador em cada aprendizagem. (Silva, 2011, p. 24-25)

Outro exemplo, que chamou a atenção a partir da identificação foi o trabalho em turmas inclusivas, com as Professoras D e E. A Professora D passava atividades para as crianças na qual a mesma tinha a paciência de explicar passo a passo das tarefas. Porém, a Professora E apenas aplicava a atividade sem a orientação adequada, em seguida sentava para concluir outros afazeres. Tendo um diálogo com a Professora D, ela afirmava que “Por mais que haja mazelas na educação, amo o que faço e tento proporcionar uma educação de qualidade para os meus estudantes”. E conversando com a Professora E, ela relatava que “Tinha em mente uma outra escola, ao passar do tempo fui percebendo que trabalhar em escolas e ser professora de ensino fundamental I não é fácil. E o que mais me frustrou foi o

fato de nas escolas e salas de aula ter alunos com necessidades especiais” A fala da Professora E reflete em como a ausência de uma formação iniciada ao longo da graduação irá afetar em sua atuação inicial, pois demonstra explicitamente que teve dificuldade para trabalhar com turmas inclusivas, justamente por falta do contato com a realidade de uma escola pública. Nos mostra também a devida importância de uma formação continuada.

Pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. (Pimenta, 1996, p. 11)

Essas ações permitem ao observador se questionar sobre tais práticas, ponderando em sua análise quais dessas atitudes são construtivas e quais devem ser questionadas e repensadas. Dessa forma, proporciona aos estudantes a formação da sua própria identidade ao longo do processo de pensar essas práticas, em virtude da construção da personalidade do profissional ocorrer na relação entre os seus pares. Além disso, a participação do graduando dentro da instituição escolar durante o processo de formação irá correferir com a prática de questionar:

O papel do/a licenciando/a, com seus questionamentos, anseios e desejos, é crucial, pois, no momento de sua atividade junto aos/às educandos/as, cria-se uma oportunidade única de formá-lo/a numa perspectiva efetivamente reflexiva, o que contribui para o alcance dos objetivos da escola de hoje e lança sementes para a construção da escola do futuro. (Fernandes *et al.*, 2016, p. 293).

A partir da observação, nós nos atentamos ao quanto refletir sobre a profissão é importante e como o programa nos deu a oportunidade de conhecermos algumas dimensões do futuro espaço de trabalho. Foi perceptível notar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com situações desafiadoras presentes no cotidiano escolar, sendo um dos reflexos dos espaços não preenchidos durante a formação inicial. Ter um incentivo de programas que valorizam o contato com a docência, provoca um passo crítico na definição da futura carreira de um professor, proporcionando experiência prática, autocompreensão e desenvolvimento de competências essenciais.

Com a observação em campo e diálogos com algumas professoras, foi relatado a frustração da Professora A em relação a seu trabalho, pois durante a sua formação não teve o contato direto com a escola e ao chegar finalmente para sua regência, se deparou com uma realidade diferente da qual esperava. A partir disso, o trabalho tornou-se um fardo, pois ao enfrentar a realidade de uma sala de aula, ela encontrou-se decepcionada com a dificuldade para lidar com algo que exigia experiência prévia. Sua expectativa anterior de uma escola lhe

trouxe falsas esperanças, que em suas palavras “Me encontrei em uma profissão na qual não sinto vontade de exercer, pensava que a escola era algo totalmente diferente quando estava na faculdade” (Professora A).

É nítido perceber que a falta de contato ou experiências iniciais, causam defasagens preocupantes no processo de aprendizagem de várias formas. Abrangendo a falta de habilidade pedagógicas, incompreensão das necessidades dos indivíduos, dificuldades na promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, insuficiência de adaptabilidade, entre outras preocupações. Refletindo de maneira negativa no desenvolvimento das aprendizagens dos indivíduos. Em virtude disso, se acaso a Professora A possuísse em sua formação inicial contato com programas de formação como o PIBID, talvez pudessem ser evitadas idealizações de uma escola que não condiz com a realidade, impossibilitando futuras frustrações, pois conheceria a realidade do ambiente escolar.

Diante das reflexões trabalhadas acerca da formação de professores, podemos relatar por fim a importância de órgãos como a CAPES, que concedem a oportunidade de aprimoramento do estudante de graduação e pós-graduação a ter uma experiência na área da docência na qual não seria possível apenas com o recebimento de um diploma, pois como afirma Neves (2012. p. 356), “O exercício do magistério caracteriza-se por ser um tema de alta complexidade que, em suas dimensões cognitiva, humanista e ética, envolve o direito à formação inicial e continuada de qualidade”. Diante disto, um dos desafios que o professor enfrenta ao exercer sua profissão, é trabalhar o constante desenvolvimento de novos conhecimentos e linguagens, a fim de progredir seu ensino-aprendizagem.

A grande demanda que é imputada ao educador, além de suas responsabilidades habituais, produz a necessidade do aprimoramento de suas práxis. O professor no exercício de sua função se deparará com a necessidade de atualizar seus conhecimentos prévios. É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos para além da sala de aula, através da formação continuada, pois o educador que busca a constante melhora de suas práticas pedagógicas compreende o impacto positivo que gera em seus alunos, ao oportunizá-los terem contato com um profissional comprometido, competente e atualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa apresentada, buscou-se compreender e discutir como a inserção num programa de formação inicial aos licenciandos contribuiu para a construção da sua própria identidade, através da observação, relatos e análise de textos. Diante disto, foram

abordadas reflexões sobre o processo da construção da identidade do professor e aspectos que tiveram foco nas participantes do programa PIBID.

Portanto, salientamos a importância dos programas de formação inicial, como o PIBID, que impactam positivamente na qualidade dos cursos de formação. Pois, oportuniza o graduando a conhecer a pluralidade de aprendizagens em turmas que estão no processo de alfabetização, como por exemplo, preparando aquele futuro professor a trabalhar com diversas realidades, refletir e repensar sua forma de ensinar. Portanto uma visão crítica de seu próprio trabalho e articular a teoria com a prática dentro de contextos reais de educação, permitindo formar a sua própria identidade profissional.

A carreira docente delinea a construção e a reconstrução de saberes associados com as dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais. Ademais, implica a construção de princípios e valores conquistados ao longo da vida que proporciona ao graduando uma visão crítica sobre sua futura profissão. Por conseguinte, se espera que o futuro docente desenvolva um conhecimento amplo, sensibilidade social e novas aprendizagens, assim, assumindo novas perspectivas de ser e estar na vida e na docência.

Em virtude dos fatos apresentados, refletir e dar continuidade às práticas relacionadas aos processos de pesquisa científica sobre a construção da identidade do professor é de extrema importância, algo que carrega diversos questionamentos e possibilidades de percursos, sendo necessário uma visão ampla e estudos sobre este tema na Formação Inicial e Continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 26 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 25 de set. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 30 set. de 2023.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.385-499, ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kMzvW4fhZ8rWFZJQMfjSkpC/?lang=pt>>. Acesso em: 2 de out. de agosto de 2023.

DE CASTRO NEVES, Carmen Moreira. A Capes e a formação de professores para a educação básica. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2012. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>> . Acesso em: 21 de set. de 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. C.; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. Didática e Docência: aprendendo a profissão. 3. ed. **Liber Livro**. 2011. p. 55 - 78.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; SISLA, Heloisa Chalmers; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Pibid como espaço de formação docente. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 291-301, 2016. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20266>> . Acesso em: 21 de set. de 2023.

FLORES, María Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, p. 182-188, 2010. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : **Paz e Terra**, p.10 - 13. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes de docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 15-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e Identidade do professor. Vol. III. Setembro de 1997. **Nuances**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2023.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 25 de set. de 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312011000100003&script=sci_abstract> Acesso em: 28 de set. de 2023.