A construção da identidade docente no PIBID/UFRGS: o caso dos licenciandos em Ciências Sociais [1]

La construcción de la identidad docente en el PIBID/UFRGS: el caso de los estudiantes de profesorado en Ciencias Sociales

Giovana Raupp dos Santos

RESUMO

Este trabalho busca compreender de que maneira as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) influenciam na construção da identidade docente de seus bolsistas, licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFRGS. De cariz qualitativo, este estudo valeu-se, como técnicas de pesquisa, da realização de oito entrevistas semiestruturadas com pibidiano(a)s integrantes do subprojeto Ciências Sociais. Em apenso, e pensando na triangulação dos dados, conferiu-se atenção, também, às conversas informais e observações no cotidiano escolar, especialmente às situações de sala de aula. À luz de Dubar (2005), Pimenta (1999) e Tardif (2012), o trabalho discute como a identidade docente é uma categoria que se constrói a partir das trajetórias sociais dos indivíduos e, também, por meio das redes de relações que se estabelecem nos diferentes sistemas de ação em que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, tendo em vista a importância das trajetórias pessoais para a constituição das identidades, são apresentadas as trajetórias escolares do(a)s pibidiano(a)s na educação básica. Além disso, a pesquisa explora como a construção da identidade docente do(a)s pibidiano(a)s se desenvolve a partir das conexões de experiência estabelecidas entre a antiga condição de estudante da educação básica e a atual condição de docente em formação. Demonstram-se relevantes, também, as relações assentadas com o corpo discente e docente da escola - especialmente com professore(a)s supervisore(a)s - e com colegas pibidiano(a)s.

Palavras-chave: identidade docente; PIBID; Ciências Sociais.

RESUMEN

Este trabajo busca comprender de qué manera las actividades desarrolladas en el marco del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docencia (PIBID) influyen en la construcción de la identidad docente de sus becarios, estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales de la UFRGS. De carácter cualitativo, este estudio recurrió, como técnicas de investigación, a la realización de ocho entrevistas semiestructuradas con becario(a)s del PIBID integrantes del subproyecto de Ciencias Sociales. Asimismo, y con el propósito de triangular los datos, también se prestó atención a las conversaciones informales y a las observaciones realizadas en la vida cotidiana escolar, especialmente a las situaciones desarrolladas en el aula. A la luz de Dubar (2005), Pimenta (1999) y Tardif (2012), el trabajo analiza cómo la identidad docente constituye

[1] Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no formato de artigo de periódico apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio.

una categoría que se construye a partir de las trayectorias sociales de los individuos y, también, por medio de las redes de relaciones que se establecen en los diferentes sistemas de acción en los que estos se encuentran insertos. De este modo, considerando la importancia de las trayectorias personales para la constitución de las identidades, se presentan las trayectorias escolares de lo(a)s becario(a)s del PIBID durante la educación básica. Además, la investigación explora cómo la construcción de la identidad docente de lo(a)s becario(a)s del PIBID se desarrolla a partir de las conexiones de experiencia establecidas entre su antigua condición de estudiantes de educación básica y su actual condición de docentes en formación. También resultan relevantes las relaciones establecidas con el alumnado y el profesorado de la escuela - especialmente con lo(a)s professore(a)s supervisore(a)s - así como con sus compañero(a)s becario(a)s del PIBID.

Palabras-clave: identidad docente; PIBID; Ciencias Sociales.

Data da defesa e aprovação do TCC: 10 de julho de 2026[2]

1. INTRODUÇÃO

A identidade docente se configura como um processo de construção social que ocorre a partir da individualidade de cada professora ou professor e, também, através das múltiplas interações que cada docente estabelece ao longo do tempo. Dessa maneira, a identidade docente se constitui a partir as trajetórias pessoais, mas, também, por meio da vivência prática da docência.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - estruturado em 10 etapas, cada uma equivalente a um semestre letivo – oportuniza a experiência de prática docente nas etapas 8 e 9 a partir dos Estágios de Docência em Ciências Sociais (I e II). Portanto, de acordo com o currículo do curso, é apenas ao final da graduação que as licenciandas e os licenciandos são inseridos no contexto escolar enquanto docentes e colocados em contato direto com as instituições de educação básica (UFRGS, 2022).

Há, no entanto, outras maneiras pelas quais as licenciandas e os licenciandos de Ciências Sociais podem inserir-se, antes dos estágios obrigatórios, no ambiente escolar. Uma dessas possibilidades é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e que fomenta a iniciação à docência a partir de cotas de bolsas a estudantes de cursos de licenciatura.

[2] Porto Alegre. Banca examinadora: Dra. Rosimeri Aquino da Silva (UFRGS) e Dr. Leandro Raizer (UFRGS).

Inserir-se em uma escola e, portanto, fazer parte do cotidiano escolar antes mesmo de graduar-se como docente pode impactar muito a experiência de licencianda(o)s. Enquanto pibidiana[3], percebi, em minha própria experiência, a influência que as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFRGS tinham na construção do meu fazer docente. Mesmo após ter realizado os Estágio de Docência, percebo que foi especialmente a partir da minha atuação no programa que pude desenvolver minha identidade enquanto docente, sobretudo pela possibilidade de imersão no cotidiano escolar. As experiências formativas práticas como o PIBID podem influenciar a construção da identidade profissional de futuros professores ao proporcionar a experiência do aspecto prático da profissão desde o início do curso de licenciatura. Em programas como o PIBID, o discente vivencia oportunidades de formação para além dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área oportunizados pelas aulas na Universidade. Proporciona-se, assim, "[...] a associação entre dois aspectos claramente indissociáveis da atividade docente: a forma e o conteúdo, o saber e o 'saber-fazer'" (DEIMLING; SILVA; FAVARIN, 2025, p. 7).

Portanto, tendo em vista o modo como o programa afetou minha experiência enquanto licencianda e as considerações da literatura científica acerca do tema (OBARA et al, 2017; OLIVEIRA, 2017; PANIAGO; SARMENTO, 2017; SOUZA; DIAS, 2022; DEIMLING; SILVA; FAVARIN, 2025; VANZUITA; GUÉRIOS, 2025), esse estudo coloca, como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: qual o papel do PIBID/UFRGS na formação da identidade docente da(o)s bolsistas integrantes do subprojeto Ciências Sociais?

Por decorrência, a relevância desse estudo reside na produção de conhecimento acerca das repercussões da experiência do PIBID na constituição da identidade docente de licenciandas e licenciandos, notadamente no que respeita o curso de Ciências Sociais. Com efeito, considerando as repercussões desse programa de iniciação à docência na experiência de docentes em formação, esse estudo visa contribuir também para a reorientação de políticas de formação de professoras e professores, sobretudo aquelas destinadas à valorização docente e/ou à sua formação continuada.

Ante o exposto, esse trabalho se organiza em quatro seções. Na primeira, discorre-se sobre a metodologia da pesquisa, destacando a abordagem qualitativa adotada e as escolhas metodológicas assumidas, quais sejam, as observações do cotidiano escolar, as conversas informais com colegas pibidiana(o)s e, em especial, as entrevistas semiestruturadas. Em sequência, busca-se compreender o conceito de identidade através dos estudos de Dubar (2005).

[3] As e os integrantes do PIBID são, no universo do programa, referenciados enquanto pibidianos e pibidianas.

Centrando a discussão no que constituiu a identidade profissional de docentes, faz-se referência a Pimenta (1999) e a Tardif (2012). Logo após, uma parte do trabalho é dedicada a conhecer a trajetória pessoal - especialmente relacionada à trajetória na educação básica - de cada entrevistada e entrevistado. Isso ocorre para que, na quinta seção, sejam explorados os resultados da pesquisa. Aqui destaca-se a forma como a identidade docente da(o)s pibidiana(o)s é construída a partir dos marcadores de distanciamento que estabelecem com sua identidade enquanto estudantes da educação básica. Na mesma direção, a construção desta identidade resulta, em paralelo, das relações desta(e)s licencianda(o)s com o cotidiano escolar, mais especificamente nas interações com seus estudantes e com o corpo docente. Mediando este diálogo encontramos a(o)s docentes supervisora(e)s e a(o)s outra(o)s pibidiana(o)s, também variáveis balizadoras desta identidade em formação.

2. METODOLOGIA

O PIBID é um programa de iniciação à docência que, ao inserir as licenciandas e os licenciandos no cotidiano escolar de instituições públicas de educação básica, contribui para a qualificação da formação inicial de docentes e oportuniza a integração de estudantes de licenciaturas, escolas e Universidade (CAPES, 2024). Enquanto programa de incentivo à iniciação à docência, os objetivos do PIBID são:

> I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
> II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
> III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
> V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
> VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
> VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
> VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID;
> IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2024).

A UFRGS participa do programa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculado, na Universidade, à Coordenação de Licenciaturas (COORLICEN) e à Vice-Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), desde sua criação em 2007, tendo seu primeiro edital publicado em 2008. Atualmente, o PIBID/UFRGS estrutura-se a partir de 21 subprojetos que representam todas as Licenciaturas da Universidade. O subprojeto de Ciências Sociais esteve presente em todos os editais - à exceção do de 2009 em que os únicos subprojetos contemplados foram os de Pedagogia, de Filosofia e de Teatro (UFRGS, 2021). Nesse sentido, desde 2008, estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais têm a oportunidade, desde o início do curso, de inserir-se no ambiente escolar a partir do PIBID/UFRGS. São objetivos do subprojeto Ciências Sociais:

> I - Desenvolver estudos e habilidades de estranhamento, desnaturalização e relativização de referenciais dominantes sobre as relações sociais, além de estimular o exercício crítico das formas de conflitualidades contemporâneas no âmbito dos marcadores sociais de gênero, etário, classe social, raça/etnia, bem como acerca dos efeitos das mudanças e catástrofes climáticas.
> II - Promover estudo acerca dos recursos didáticos disponíveis, especialmente dos livros didáticos, com o objetivo de analisar as dinâmicas e conceitos pedagógicos apresentados, bem como a estrutura destes materiais relacionados ao conhecimento sociológico e às diferentes realidades (contextos) que permeiam a vida dos estudantes.
> III - Organizar atividades de trocas coletivas, de estudos e pesquisas compartilhadas (interdisciplinares), bem como seminários que contemplem temas pertinentes à sociologia no Ensino Médio e à profissão do professor de modo a assinalar que sua intervenção objetiva a garantia da aprendizagem e o sucesso escolar do estudante.
> IV - Discutir e promover estudos sobre as finalidades da educação, a gestão democrática e o sentido da avaliação escolar. (UFRGS, 2024)

Na atual edição do programa na UFRGS, que iniciou em novembro de 2024 e se estende até outubro de 2026, o subprojeto Ciências Sociais conta com 24 bolsistas, selecionados pelo coordenador do subprojeto – professor vinculado à Universidade. Três escolas da rede estadual de ensino são parceiras do programa e, em cada uma delas, estão alocados um grupo de oito estudantes. Nessas instituições, a(o)s bolsistas atuam junto a professora(e)s supervisora(e)s – professora(or) da disciplina de Sociologia para o ensino médio vinculado à escola pública.

As três escolas localizam-se em bairros diferentes da cidade de Porto Alegre/RS. As escolas X e Y[4] estão em áreas mais centrais da cidade, nos bairros Menino Deus e Azenha, respectivamente. A escola Z, por sua vez, localiza-se no bairro Partenon, na zona leste da cidade.

[4] Para preservar a identidade das escolas, cada uma delas é identificada pelas letras X, Y e Z.

Considerando que, para responder a um determinado problema de pesquisa, é necessário considerar os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis (GUNTHER, 2006), essa pesquisa trabalha a partir de uma abordagem qualitativa em detrimento a uma análise quantitativa. O que caracteriza a pesquisa qualitativa é, segundo Martins (2004, p. 295), "[...] o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações é sempre parcial". Dessa maneira, privilegiam-se aqui análises contextuais, que levem em conta não só a experiências da(o)s pibidiana(o)s no programa como também suas trajetórias pessoais.

Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo central dessa pesquisa compreender de que maneira as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFRGS, no subprojeto Ciências Sociais, influenciam na construção da identidade docente de bolsistas do programa. Tendo isso em vista, utilizou-se, como técnicas de pesquisa, observações, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Nas observações e conversas informais procurou-se apreender o sentido das interações e atuações dos bolsistas no contexto escolar. A reverberação do cotidiano escolar, bem como as oportunidades formativas do PIBID/UFRGS na dinâmica de formação da identidade destes futuros docentes foi objeto das oito entrevistas realizadas. A escolha metodológica pelas entrevistas se justifica, sobretudo, pela possibilidade de melhor compreender o universo social da(o)s entrevistada(o)s. Segundo Duarte (2004), as entrevistas permitem ao pesquisador:

> [...] uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para as entrevistas, foi feito um convite no grupo de *WhatsApp* do subprojeto Ciências Sociais onde estão a(o)s bolsistas, o coordenador do subprojeto e a(o)s professora(e)s supervisora(e)s que atuam nas escolas parceiras. Oito estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa, cinco alocados na escola X, dois na escola Y e um na escola Z. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas e pelos bolsistas, as entrevistas foram realizadas e gravadas através da plataforma *Google Meet* no mês de maio de 2026, durando, cada uma, entre 60 à 100 minutos. Tendo em vista que a contextualidade é o fio condutor de qualquer análise (GUNTHER, 2006), a(o)s entrevistada(o)s, a partir de um roteiro previamente elaborado, foram convidados a contarem um pouco sobre sua trajetória familiar e

escolar e sobre sua experiência no PIBID/UFRGS. As entrevistas foram transcritas através da plataforma *Pinpoint* e analisadas, sobretudo, a partir de quatro variáveis, sendo elas a trajetória escolar da(o)s entrevistada(o)s, os seus diálogos e interações com colegas pibidiana(o)s, suas atuações em sala de aula e decorrente relação com o corpo discente das escolas, assim como suas relações com o corpo docente, especialmente com a(o)s supervisora(e)s. Para sistematizar o perfil da(o)s entrevistada(o)s, a seguinte tabela[5] foi elaborada:

Tabela 1 – Perfil da(o)s entrevistada(o)s

Pibidiana/o	Idade	Gênero	Raça/Etnia	Etapa do curso	Tempo no PIBID	Escola	Trabalho (outra ocupação)
Mônica	20	Mulher cis	Branca	5°	18 meses	X (4 meses) e Y (14 meses)	Sim
Marcela	22	Mulher cis	Negra	7°	13 meses	X	Não
Joice	26	Mulher cis	Branca	4°	18 meses	X	Sim
Lisandro	30	Homem cis	Branco	9°	4 meses	X	Sim
Solange	42	Mulher cis	Branca	7°	6 meses - voluntária	X	Sim
Tatiana	21	Mulher cis	Branca	7°	18 meses	Y	Sim
Valério	22	Homem cis	Branco	7°	16 meses	Y	Sim
Bernardo	24	Homem cis	Negro	7°	18 meses	Z	Sim

Fonte: elaboração própria.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade é, por certo, um processo dinâmico e que se desenvolve com o decorrer do tempo. Segundo Claude Dubar (2005), a produção da identidade se dá a partir do encontro de dois processos distintos. O primeiro refere-se a um processo relacional em que a identidade dos indivíduos é atribuída pelas instituições e pelos agentes com quem estão em contato direto. Dessa forma, a identidade é, aqui, analisada a partir dos sistemas de ação em que o indivíduo está inserido. Isso gera, segundo o autor, uma identidade social "virtual", que se ancora na ideia de uma rotulagem dos indivíduos. A construção da identidade é, então,

[5] Para preservar suas identidades, os nomes da(o)s entrevistada(o)s são fictícios.

categorizada como *para o outro*, e não para si. Já o segundo processo descrito por Dubar (2005) diz respeito a um processo biográfico em que, num movimento de interiorização ativa, os indivíduos incorporam sua identidade a partir de suas trajetórias sociais. É a partir desse movimento que os indivíduos constroem identidades *para si*, caracterizadas como as identidades sociais "reais".

Dessa forma, a identidade social "virtual" relaciona-se àquela que é conferida a uma pessoa e a identidade social "real", por sua vez, como àquela a que a pessoa mesma se atribui. Segundo Dubar (2005), quando o processo relacional e o processo biográfico geram resultados distintos, ou seja, quando um encontro dos dois processos provoca um desacordo entre as identidades geradas, ocorre aquilo que o autor denomina de "estratégias identitárias". Essas são utilizadas para diminuir a distância entre as duas identidades e são divididas em duas categorias. A primeira estratégia é categorizada como uma transação objetiva em que se almeja acomodar a *identidade para si* (processo biográfico) à *identidade para o outro* (processo relacional). A segunda é denominada como transação subjetiva em que ocorre o processo inverso, ou seja, há a tentativa de assimilação da *identidade para o outro* à *identidade para si*. Nessa estratégia identitária, a necessidade de manter uma parte de suas identificações anteriores – as chamadas identidades herdadas – articula-se com o desejo de construir para si novas identidades para o futuro – as chamadas identidades visadas. Tendo isso em mente, Dubar (2005) argumenta:

> A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem. (DUBAR, 2005, p. 140)

De maneira mais simplificada, Dubar (2005) sustenta que a identidade de um indivíduo não é construída à sua revelia, mas que não se pode menosprezar a participação de outras instituições e atores nesse processo. Portanto, são importantes as estratégias identitárias que articulam as *identidades para o outro* conferidas a nós e as *identidades para si* construídas por nós.

Com efeito, o indivíduo interage, ao longo da vida, com contextos sociais e/ou institucionais que condicionam a formação de sua identidade. Áreas do trabalho e do emprego, para os indivíduos já adultos, por exemplo, se configuram como muito importantes para os seus processos identitários. Para Dubar (2005), o emprego, à medida em que se torna cada vez mais

importante para os processos identitários, faz com que a esfera da formação também o seja. Para o autor, a saída da escola e a entrada no mercado de trabalho configuram-se como um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. Dessa forma, a identidade profissional básica, para o autor, constitui "não somente uma identidade no trabalho mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 2005, p. 149).

Tendo isso em vista, e almejando centrar a discussão na identidade profissional de docentes, faz-se referência a Selma Pimenta (1999). Para esta autora, a identidade é um dado mutável e que se constrói, na vida de docentes, através de sua própria atividade e da contínua transformação dos seus saberes-fazeres. Levando em conta que os processos identitários ocorrem em um movimento de construção do sujeito historicamente situado, a autora sustenta que a identidade das e dos docentes:

> [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, p. 19, 1999)

Dessa forma, é possível relacionar essa concepção de identidade profissional docente à perspectiva processual de construção de identidades. Ao afirmar que a identidade da ou do professor se dá a partir de sua história de vida e de seu modo de situar-se no mundo, pode-se relacionar tal aspecto ao que Dubar (2005) cunhou como processo biográfico. Nesse sentido, professoras e professores incorporam aspectos de sua identidade docente a partir de suas trajetórias sociais. Da mesma forma, quando a autora se refere às representações e à rede de relações que constituem a identidade docente, é possível fazer uma conexão com o que Dubar (2005) denominou como processo relacional. Deste modo, parte da identidade do(a)s docentes é conferida a partir de suas redes de relações.

No que respeita a noção de formação docente, espera-se que, na etapa de formação, sobretudo na inicial, as e os professores construam seus saberes-fazeres a partir dos desafios que a prática social do ensino lhes confere no dia a dia das escolas. De acordo com Pimenta (1999), os saberes da docência se dividem em três categorias: os da experiência, os da ciência e os pedagógicos. Segundo ela, para a formação dos professores, os saberes pedagógicos devem

ser desenvolvidos a partir da prática social do ensinar. Neste sentido, os saberes pedagógicos são construídos, sobretudo, na ação, ou seja, "[...] o futuro profissional não pode constituir o seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer" (PIMENTA, 1999, p. 26).

De modo geral, no Brasil, uma das problemáticas envolvendo a qualidade dos cursos de licenciatura diz respeito à forma fragmentada como os saberes da docência são ensinados. Salvo exceções, o ensino se dá em blocos de ensino distintos e de forma desarticulada, o que faz com que, a depender do contexto de uma época, um saber ganhe mais importância que outro (PIMENTA, 1999). Neste sentido, Maurice Tardif (2012) critica o fato de que a formação de professores ainda é organizada em torno de lógicas disciplinares de unidades autônomas e fechadas, que não dialogam entre si e que, sobretudo, não dialogam com o ensino e com as realidades do cotidiano da profissão de professor. Segundo o autor:

> Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos "assistindo aulas" baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicar" esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2012, p. 242)

Dessa maneira, a ideia subjacente destes autores é de que, mais do que um espaço de aplicação de conhecimentos, os saberes pedagógicos são produzidos a partir da ação e, como tais, constituem práticas que produzem saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Nesse sentido, considera-se que a identidade docente é uma categoria que se constrói ao longo do tempo a partir da trajetória social dos indivíduos e das redes de relações que ele estabelece, sobretudo nos espaços em que desenvolve o seu saber-fazer docente. Dessa maneira, a identidade docente da(o)s pibidiana(o)s é aqui analisada a partir de suas trajetórias sociais, sobretudo as escolares, e a partir das relações desenvolvidas com os principais atores que integram o cotidiano do universo do PIBID/UFRGS. Sendo assim, destacam-se, na construção da identidade docente da(o)s bolsistas do programa, as conexões de experiência feitas entre a antiga condição de estudante da educação básica e a atual condição de docente em formação e os relacionamentos estabelecidos com o corpo discente e docente da escola - especialmente com a(o)s professora(e)s supervisora(e)s - e com a(o)s colegas pibidiana(o)s.

4. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DA(O)S PIBIDIANA(O)S

Tendo em vista que a trajetória social de cada indivíduo é parte fundamental da constituição das identidades (DUBAR, 2005), um dos momentos das entrevistas foi dedicado para que a(o)s pibidiana(o)s compartilhassem um pouco de sua história familiar e escolar. Nesse sentido, destacam-se, aqui, os caminhos, sobretudo os que constituem o universo da educação básica, que levaram as e os estudantes até o curso de Ciências Sociais e, consequentemente, ao PIBID/UFRGS.

As experiências na educação básica, assim como a trajetória até ingressar na Universidade, são diversas entre a(o)s bolsistas. Joice e Lisandro cursaram todo ensino fundamental e ensino médio, cada qual, em uma única instituição privada e o curso de Ciências Sociais constitui-se como sua segunda graduação. Após graduar-se em uma instituição privada no curso de Arquitetura e sentir-se frustrada com o mercado de trabalho da área, Joice decidiu ingressar na UFRGS, através do processo de ingresso de diplomados, para o curso de Ciências Sociais, o qual lhe interessava desde a conclusão do ensino médio. Lisandro, por sua vez, cursou um ano do curso de Ciências Contábeis em uma instituição particular e transferiu-se, através de processo seletivo unificado, para o mesmo curso na UFRGS. Graduou-se e, assim como Joice, frustrou-se com o mercado de trabalho de sua área. Como já trabalhava como fotógrafo, quis, na época, ingressar na Universidade novamente para cursar Publicidade e Propaganda. Nesse momento, terminou por ingressar na UFRGS novamente, mas para o curso de Museologia. Após cursá-lo por um ano, motivado pelo contexto político bastante aquecido da época e pela frustração com o conteúdo mais técnico e pouco teórico do curso, solicitou e conseguiu transferência interna para as Ciências Sociais.

Bernardo, por sua vez, também estudou em escolas privadas durante todo o período da educação básica, mas cursa, atualmente, sua primeira graduação. A escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais se deu pelo interesse por essa área do conhecimento, mas, sobretudo, pelo desejo, desenvolvido desde o ensino médio, em ser educador.

Tatiana e Marcela cursaram o primeiro ciclo da educação em instituições da rede pública e, no ensino médio, estudaram em Institutos Federais. Tatiana ingressou na Universidade logo depois de concluir o ensino médio e optou pelo curso, assim como Bernardo, pelo desejo de ser educadora. A escolha por Ciências Sociais, e não por outro curso da área de Humanidades, se deu por acreditar que essa formação lhe daria mais opções no mercado de trabalho. Marcela, por sua vez, foi aprovada para o curso de Ciências Sociais logo que saiu do ensino médio. No entanto, como seu ingresso era por cota racial e de renda, teve que passar pela comissão de heteroidentificação, que indeferiu sua identificação enquanto mulher negra.

Tendo seu ingresso na Universidade negado, participou dos processos seletivos no ano seguinte e ingressou como acesso universal. Durante o ensino médio, pensou em cursar vários cursos, pois possuía interesses diversos. O curso de Letras era sua primeira opção, sobretudo por acreditar que o mercado de trabalho, com essa formação, teria mais oportunidades. Ao final, ingressou em Ciências Sociais, sua segunda opção de curso.

Solange cursou toda a educação básica em escolas públicas e ingressou na Universidade após alguns anos da conclusão da escola. Durante o ensino médio, estudava pela manhã e trabalhava durante a tarde. Quando se formou, no início dos anos 2000, tentou ingressar na Universidade, mas não obteve nota suficiente nos vestibulares. Após isso, trabalhou como artesã, como *dreadmaker* e como educadora social. A partir desse último trabalho, e com o incentivo do seu namorado, já formado em História, Solange resolveu tentar ingressar na Universidade novamente. Já cursando Ciências Sociais, Solange ingressou no PIBID/UFRGS como bolsista voluntária.

Valério e Mônica, por sua vez, têm, cada qual, trajetórias singulares. O primeiro cursou o ensino fundamental em uma escola da rede pública e, por questões de ordem pessoal, repetiu o nono ano duas vezes. Valério chegou a ser matriculado no ensino médio regular, mas não o frequentou e, por fim, obteve seu diploma de educação básica completa a partir da prova do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)[6]. A possibilidade de ingressar na Universidade lhe foi apresentada por sua madrinha, docente na UFRGS. Já a escolha pelo curso se deu pela afinidade e interesse com temáticas sociais. Mônica dividiu sua trajetória escolar entre escolas públicas e privadas. Do primeiro ao quinto ano, estudou em uma instituição pública e, do sexto ao nono, estudou em uma escola particular. Quando ingressou no ensino médio, voltou a estudar na mesma instituição pública onde cursou o primeiro ciclo da educação básica. Não se adaptou a essa escola e, no segundo ano do ensino médio, trocou para outra instituição da rede pública, onde se formou. Durante o último ano da escola, quando participou dos processos seletivos, foi aprovada para o curso de Teatro e de Ciências Sociais, o qual, ao fim, decidiu cursar. Destaca-se que a mãe, a avó e as tias de Mônica são professoras e que, em decorrência dessa influência, independente da escolha que fizesse entre os dois cursos, sabia que cursaria uma Licenciatura.

[6] O ENCCEJA é um exame, aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que oportuniza, para aqueles que não concluíram a educação básica em idade regular, a certificação do ensino fundamental ou médio. Para o primeiro, exige-se a idade mínima de 15 anos completos e, para o segundo, de 18 anos completos. O exame ocorre uma vez ao ano e a inscrição é gratuita.

Compreender o contexto social, sobretudo escolar, que levou as e os estudantes ao curso de Ciências Sociais importa para que se entenda melhor quais aspectos de suas trajetórias pessoais se articulam à produção da identidade que é desenvolvida no âmbito do PIBID/UFRGS. Destaca-se que Joice, Lisandro e Bernardo estudaram em instituições privadas durante toda sua trajetória escolar, o que influencia sua percepção acerca da docência nas escolas públicas em que trabalham no PIBID/UFRGS. O restante da(o)s entrevistada(o)s estudou em escolas públicas, à exceção de Mônica, que, durante seu ensino fundamental, também estudou em uma instituição particular. Vale, ainda, destacar que Tatiana e Marcela estudaram, durante o ensino médio, em Institutos Federais, o que marcou muito o seu período de formação na educação básica. Valério, por sua vez, possui uma trajetória singular: após concluir o ensino fundamental, obteve o diploma de ensino médio através da prova do ENCCEJA. Destaca-se que Ciências Sociais não é a primeira graduação de Joice e de Lisandro e que também não era a única opção de curso de Marcela e Mônica. É interessante como Bernardo e Tatiana expressaram que a escolha pelo curso se deu, também, pelo interesse nessa área do conhecimento, mas, sobretudo, pelo desejo em trabalhar como educador e educadora. Solange, que atuou no PIBID/UFRGS como bolsista voluntária, sinalizou, também, que sua vontade de ingressar no ensino superior se deu após exercer um trabalho como educadora social. Em contrapartida, Mônica, que, além do PIBID, tem uma ocupação em outra área, revelou não desejar, no futuro, seguir carreira enquanto professora. Por fim, nota-se que a maioria da(o)s entrevistada(o)s está na faixa dos 20 anos de idade – à exceção de Solange, com 42, e de Lisandro, com 30 –, o que contribui para que, por conta do curto espaço temporal entre a condição de estudante do ensino médio e de estudante do ensino superior, muitas de suas experiências enquanto dicentes da educação básica venham à tona.

5. A EXPERIÊNICA NO PIBID/UFRGS E A IDENDIDADE DOCENTE

O PIBID é um programa de iniciação à docência que permite que licencianda(o)s, antes mesmo de se graduarem, experienciem o cotidiano escolar enquanto docentes em formação. A(o)s pibidiana(o)s são integrados à rotina das escolas e ali desenvolvem atividades que contribuem para a constituição de suas identidades docentes. A partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que, além da trajetória educacional de cada bolsista, a construção das identidades docentes depende, também, da rede de relações que é estabelecida no âmbito do programa. Dessa forma, visando apreender como a experiência no PIBID/UFRGS influencia na construção das identidades docentes, consideramos 1. a relação que a(o)s pibidiana(o)s

estabelecem entre a sua identidade enquanto estudante da educação básica e a sua identidade enquanto docente em formação, 2. a sua relação com o corpo discente da escola, 3. a sua relação com o corpo docente da escola, especialmente com a(o)s docentes supervisora(e)s e 4. a sua relação com suas colegas pibidiana(o)s.

5.1 SER ESTUDANTE E SER DOCENTE: A INTERSECÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID/UFRGS

É notável como a(o)s entrevistada(o)s trouxeram à tona suas experiências enquanto estudantes da educação básica para elaborar o que constitui sua identidade e o seu fazer docente no âmbito do PIBID/UFRGS. Valério, por exemplo, destacou que, para seus planejamentos, preza por uma aula que seja divertida para os alunos, coisa que, durante a entrevista, relembrou que um de seus professores, à época do ensino fundamental, fazia. Mônica comentou, também, como o seu fazer docente está associado ao modo como, enquanto aluna, gostava que suas aulas fossem.

Da mesma maneira, Tatiana relatou que, no seu contato com o corpo discente da escola, tenta realizar aquilo que, durante o seu ensino médio, admirava que seus professores faziam. A bolsista relembrou que, quando na escola, alguns de seus professores, no horário do intervalo, ao invés de permanecerem na sala dos professores, iam ao pátio se juntar às e aos estudantes. Ao iniciar sua experiência no PIBID/UFRGS, Tatiana optou por fazer o mesmo, relatando que, para ela, estabelecer um vínculo com as e os discentes importava mais do que estar junto ao restante do corpo docente.

É interessante, também, como as experiências prévias da(o)s bolsistas se choca com a realidade que encontram ao transitar e ocupar o espaço da escola pública enquanto docentes em formação. Isso pode ser percebido, sobretudo, a partir do relato das e dos bolsistas que cursaram a educação básica em instituições privadas. Lisandro, que estudou em uma única escola da rede privada, trouxe relatos sobre isso. Ao contar sobre as percepções acerca da educação que, de alguma forma, mudaram depois da experiência no PIBID/UFRGS, o bolsista salientou a necessidade frequente de ter que readequar os planejamentos de suas aulas por conta da estrutura física da escola. As salas de aula comuns do colégio em que atua como pibidiano têm apenas quadro branco, e há apenas uma sala multimídia na instituição.

De maneira semelhante, Bernardo, que estudou desde a creche até o ensino médio em escolas privadas, assinalou que as lembranças que tinha de como ser e estar no ambiente escolar se chocaram com a realidade que encontrou na escola pública, gerando, para si, novas

referências. Segundo ele, na rotina da escola em que atuava como pibidiano, era comum a falta constante de professores, a sobrecarga de trabalho docente, o pouco interesse do corpo discente e a estrutura física precária, desafios comumente associados ao cotidiano da escola pública. Tudo isso gerou, logo no início de sua experiência no programa, muitos estranhamentos, sobretudo pela comparação com sua experiência escolar. Contudo, para além dos aspectos que constituem problemas na educação pública, Bernardo percebeu que havia ali, na escola em que atuava enquanto bolsista, uma forma menos regrada e mais livre de ocupar o espaço. As relações eram menos verticalizadas do que ele estava acostumado, o que gerou a percepção de que a educação pode ser construída, dentro do ambiente escolar, de uma maneira mais autônoma e menos rígida.

> Eu acho que esses anos em escola particular me marcaram muito [...] a própria maneira de ocupar a escola, de existir dentro da escola, numa escola particular às vezes tem muitas regras, né, de horário, de comportamento, de fluxo, de silêncio, essa maneira de que tal, o espaço é muito diferente. E na escola pública eu senti isso de outra maneira [...] Então, os alunos tendo muita liberdade, muita, muita autonomia dentro da escola, né, de se posicionarem. Isso me gerou um estranhamento. (Bernardo, 24)

Joice, ao compartilhar do mesmo sentimento, relatou ter sentido uma grande diferença em relação ao ritmo da escola privada em que estudou e o ritmo da escola onde atua como pibidiana. A bolsista contou que a percepção de escola que tinha era de uma instituição rígida, estruturada e muito regrada, o que lhe causou grande estranhamento no início de sua experiência enquanto docente em formação. Bernardo contou almejar, depois da experiência no programa, construir uma relação com as e os estudantes para além do conhecimento científico. Do mesmo modo, Joice relatou que, com o decorrer do tempo, passou a perceber a escola como um lugar para além de um espaço que prepara o estudante para o vestibular. Ao longo de sua trajetória no programa, a bolsista destaca que percebeu ser importante, além de saber planejar uma aula com conteúdos da Sociologia, assumir uma postura de acolhimento que permita aos estudantes se expressarem em aula.

Nesse sentido, é notável como aspectos da identidade docente da(o)s pibidiana(o)s tomam por referência suas experiências enquanto estudantes da educação básica. É significativo, também, como esse elemento de identidade passa a articular-se de maneira distinta quando os aspectos da identidade da(o)s pibidiana(o)s, provenientes de suas trajetórias pessoais, se chocam a realidade apresentada pelas escolas parceiras do programa. Dessa maneira, quando a(o)s bolsistas ingressam, nos termos de Dubar (2005), em outros sistemas de

ação – as escolas que fazem parte do universo do PIBID – ocorre um desencontro e uma nova articulação entre suas identidades herdadas e suas identidades visadas.

5.2 CORPO DISCENTE: A INFLUÊNCIA NO FAZER DOCENTE DA(O)S PIBIDIANA(O)S

São muitos os aspectos associados ao processo de constituição da identidade docente que, de alguma forma, mudaram a partir do período em que a(o)s bolsistas estiveram vinculados ao PIBID/UFRGS, sejam esses relacionados à suas experiências enquanto estudantes na educação básica, sejam enquanto docentes em formação. Tatiana, por exemplo, contou prezar, desde o início do programa, por uma relação próxima com a(o)s estudantes. Ela relatou que, após algumas experiências de prática docente, passou a se questionar sobre qual a melhor postura a assumir dentro de sala de aula. A bolsista destacou que, em um dos momentos em que assumiu a regência de uma turma, algumas de suas alunas lhe disseram que, para ela poder ter um melhor manejo do grupo, poderia falar de maneira mais grosseira, ao que Tatiana, no momento, negou. Para a bolsista, era como se lhe pedissem para que fosse mais autoritária, coisa que ela não desejava. No entanto, após outras experiências, Tatiana decidiu atuar de uma forma um pouco mais "firme", deixando a "postura de amiga" apenas para fora da sala de aula. Ela fez isso porque, na sua percepção, é o que lhe pareceu funcionar melhor com o(a)s estudantes. Agora, a bolsista contou se sentir com maior autoridade dentro da sala de aula. Esse tipo de experiência, surgida a partir do choque entre a identidade que Tatiana tinha para si do que é ser professora e a identidade que viu necessidade de desenvolver, gera, numa disputa que envolve estratégias identitárias (DUBAR, 2005), um novo tipo de identificação. Isso resulta da articulação entre uma identidade advinda de sua própria trajetória e uma identidade construída a partir das redes de relações que estabeleceu na escola no âmbito do PIBID/UFRGS.

Com efeito, o contato com o corpo discente das escolas revela-se um aspecto importante da constituição da identidade docente das e dos bolsistas. É a partir da experiência dessa relação – que se constrói, sobretudo, a partir da presença da(o)s pibidiana(o)s em sala de aula, seja fazendo observações, seja assumindo a regência da aula – que a(o)s bolsistas do programa refletem e articulam suas estratégias e dinâmicas de ensino próprias. De acordo com Pimenta (1999), a identidade docente se constrói a partir da contínua transformação de seus saberes-fazeres. Para a autora, os saberes pedagógicos, essenciais para a formação docente, se desenvolvem, sobretudo, a partir da prática social do ensino. Tendo isso como referência, é notório como, nos momentos de prática docente, isto é, no contato direto com o corpo discente,

a(o)s pibidiana(o)s desenvolvem um fazer-docente muito próprio, incidindo, portanto, em suas identidades docentes.

Valério, ainda, comenta que, por não ser tão mais velho que a(o)s discentes, sua relação com as turmas é complexa. A percepção do pibidiano é que a(o)s estudantes da escola não o enxergam como colega, mas tampouco como um professor. Para ele, isso cria uma relação com o corpo discente que é menos formal do que a estabelecida com o professor supervisor, mas que, no entanto, permite configurar um vínculo singular. Nos momentos em que esteve como regente da turma, percebeu que tal vínculo oportunizou uma aula mais divertida e dinâmica, coisa que, por sua própria experiência enquanto estudante, considera fundamental. Solange, por sua vez, tendo mais idade, destacou que a relação com o corpo discente se dava de maneira respeitosa, mas, também, informal. Ela lembrou que, em decorrência da mudança de horários da professora supervisora, as turmas que acompanhava não foram as mesmas ao longo de toda sua experiência e que, apesar disso, sempre manteve uma boa relação com os estudantes.

Tatiana, para além das análises que fez a partir do seu período de regência nas turmas, considera que o período em que realizou a observação das aulas foi muito proveitoso para compreender que tipo de aula eles, os estudantes, gostariam de ter. Lisandro compartilha desse sentimento e sublinha que o contato com os estudantes da escola é essencial para compreender como planejar uma aula que seja atrativa para eles.

Joice afirmou que a experiência no PIBID/UFRGS, especialmente pelas oportunidades de prática docente que ele proporciona, faz com que ela perceba e participe das aulas da própria Universidade de uma outra maneira, encarando-as com mais seriedade e se colocando numa posição não só de aluna, mas, também, de professora em formação. Ela enfatizou também que, apesar dos planejamentos visando as aulas, está sempre disposta a alterar o conteúdo programado com base na resposta da(o)s estudantes àquele tipo de metodologia.

> Essa percepção influencia muito no meu jeito de dar aula, porque eu estou sempre disposta a jogar tudo para o alto, tipo jogar planejamento no lixo para fazer alguma coisa que vai fazer eles prestarem atenção com base no que a gente está aprendendo (Joice, 26)

Bernardo, por sua vez, comentou que, depois da experiência no PIBID, sente que sua relação com os estudantes é permeada por um sentimento de acolhimento. O bolsista relatou buscar por uma relação docente-discente mais horizontalizada, pois, em sua concepção, esse tipo de vínculo é o que promove engajamento e participação dos estudantes nas atividades de sala de aula.

Mônica, por sua vez, tem uma percepção diferenciada acerca da influência do contato com estudantes sobre seu fazer docente. A bolsista que, em sua trajetória no PIBID/UFRGS, passou por duas escolas, contou que, na instituição Y, onde atuou pela primeira vez enquanto bolsista, ao assumir a regência de uma turma, se sentiu muito estimulada com a experiência de docência que teve. No entanto, o mesmo não aconteceu na experiência de Mônica na instituição X, pois o nível de participação nas turmas não foi o mesmo. De acordo com a bolsista, o planejamento das aulas na instituição X se dá de forma muito diferente de sua primeira experiência, sobretudo pela necessidade de adequar o currículo à realidade da escola, que possui muitos estudantes com necessidades educativas especiais. Essa necessidade de readequação se choca com sua idealização pessoal de como ela entende que deveria ser uma aula. Marcela, por sua parte, destacou que procura, quando assume a regência das turmas, estabelecer um diálogo entre a realidade dos estudantes e o conteúdo das aulas. Atuando também na escola Y, a bolsista pondera que a experiência na escola fez com que pensasse em outras metodologias possíveis para o contexto da sala de aula tendo em vista, sobretudo, as particularidades que envolvem os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais.

5.3 CORPO DOCENTE: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS ESCOLAS

A experiência no PIBID/UFRGS se constitui, também, através da relação que a(o) pibidiana(o)s mantém com a escola onde estão alocados e, portanto, com todos os atores que dela fazem parte. Por estarem inserida(o)s em escolas distintas, cada grupo de bolsistas possui dinâmicas de trabalho diferentes.

Os relatos das experiências, portanto, diferem entre si. Bernardo, por exemplo, alude sobre o papel fundamental que a instituição Z teve em sua experiência, destacando a hospitalidade, não só da professora supervisora, como de toda a comunidade docente, sobretudo do diretor. Segundo o bolsista, as atividades propostas pelo(a)s pibidiano(a)s sempre foram acolhidas e incentivadas. Bernardo contou que, a convite do diretor, apresentou, a todo corpo docente da escola, os resultados de uma pesquisa que desenvolveu a partir de sua experiência no PIBID/UFRGS.

A experiência parece divergir quando se trata da escola Y. Enquanto Bernardo conta que, na escola Z, sentia que o corpo docente lhe tratava em termos de igualdade, Valério comenta do estranhamento que sua presença gerava na(o)s professora(e)s da instituição Y, sobretudo na sala dos professores onde, com recorrência, perguntavam quem ele era. O planejamento das aulas é um ponto de divergências das experiências também. Na escola X,

segundo os relatos da(o)s pibidiana(o)s, o currículo da disciplina de Sociologia era construído com a participação ativa da(o)s bolsistas. Já na escola Y, o processo se dava de uma maneira menos colaborativa. Tatiana, por exemplo, citou que, apesar ter ocorrido uma reunião para discutir o planejamento, não viu suas sugestões sendo acolhidas no decorrer do ano letivo.

A relação direta com a(o)s docentes supervisora(e)s é, também, um ponto a ser destacado. A(o)s bolsistas alocados na escola X relatam que a professora supervisora age de forma muito solícita e incentiva muito a(o)s pibidian(o)as a elaborarem atividades para as aulas. Marcela, por exemplo, relata que, como essa é a segunda edição do programa em que faz parte, as suas experiências, tendo em vista o modo de trabalho e a relação que estabeleceu com a(o)s supervisora(e)s, divergem muito. Na primeira vez em que fez parte do PIBID/UFRGS, Marcela não sentia que possuía um acompanhamento direto do professor supervisor, o que afetou sobremaneira a sua vivência no programa. Agora, nessa nova experiência, sobretudo pela supervisão da professora, comentou sentir que sua experiência de aprendizado para a docência tem sido mais proveitosa.

Esta experiência contrasta com as vivências da(o)s pibidiana(o)s da escola Y. Apesar de manterem uma relação amistosa com o professor supervisor, Valério e Tatiana comentaram sobre a dificuldade de comunicação que enfrentam, sobretudo quando se torna necessário fazer combinações sobre o planejamento fora do ambiente da escola. Além disso, a dupla trouxe críticas à postura que o professor adota quando a aula é regida pela(o)s pibidiana(o)s. As interrupções que são relatadas pela(o)s bolsistas alocados na escola Y diferenciam-se da experiência das e dos bolsistas das escolas X e Z, que relatam ter mais autonomia dentro de sala de aula. No entanto, vale comentar que parte da autonomia que as pibidiana(o)s das escolas X e Y afirmam que têm advém, também, do fato de que, muitas vezes, faltam professores nas escolas, o que faz com elas e eles tenham que ficar sozinhos com algumas turmas para que as professoras supervisoras possam substituir a(o)s faltantes.

Dessa forma, é possível perceber que a experiência no PIBID/UFRGS diverge muito a depender das relações que são estabelecidas nas escolas. A maneira com que o corpo docente recebe a(o)s pibidiana(o)s e, sobretudo, o modo de trabalho que a(o)s supervisora(e)s adotam afeta sobremaneira as suas vivências, gerando diferentes experiências e desdobramentos para a construção de suas identidades docentes.

5.4 COLEGAS PIBIDIANA(O)S: A DOCÊNCIA MARCADA PELA COLABORAÇÃO

Um dos pontos centrais da experiência do PIBID/UFRGS na construção da identidade docente da(o)s pibidiana(o)s é, justamente, a interação que a(o)s bolsistas têm umas com as outras, uns com os outros. Cada escola parceira do programa recebe um grupo de oito estudantes, que trabalham, de forma geral, em conjunto. Dessa maneira, a(o)s pibidiana(o)s atuam de maneira colaborativa nas escolas, elaborando planejamentos e compartilhando, sob a supervisão da(o)s docentes titulares, a regência das turmas.

Essas experiências, segundo o que relatam a(o)s entrevistada(o)s, afetam profundamente o fazer docente de cada um(a) e, sobretudo, a maneira como se constituem enquanto docentes. Bernardo, por exemplo, destacou que a prática da regência compartilhada[7] com duas colegas fez muita diferença no aproveitamento da sua experiência no programa, pois, com elas, foi capaz de realizar muitas atividades. Joice comentou, também, que a experiência de dividir a sala de aula com colegas pibidiana(o)s é muito proveitosa, sobretudo porque, nos momentos de regência, a presença delas e deles faz com que ela se sinta mais segura. Solange relata que tem suas e seus colegas como grandes exemplos docentes, destacando que almeja estabelecer com seus alunos uma relação parecida com a que elas e eles sustentam com os estudantes. Nesse mesmo sentido, Valério assinala que suas e seus colegas de programa são referências para o seu fazer docente. Conforme ele, as interações com as e os pibidianos são fundamentais para que ele reflita sobre diferentes maneiras de atuar dentro de sala de aula.

> O diálogo com os outros colegas faz muita diferença na forma como a gente vê a educação. (Valério, 22)

Tendo em vista as considerações de Dubar (2005) e Pimenta (1999) acerca da influência das instituições e das redes de relações que são ali estabelecidas na construção das identidades, é interessante como as vivências compartilhadas entre bolsistas são percebidas como muito enriquecedoras para o seu processo formativo.

Para além disso, outro ponto que merece destaque são as reuniões formativas do subprojeto Sociologia. São reuniões que ocorrem, em geral, uma vez por mês e que contam com a presença da(o)s pibidiana(o)s de todas as escolas parceiras do programa. Nessas ocasiões, a(o)s bolsistas, entre outras pautas que circundam o encontro, relatam como estão sendo suas experiências nas escolas. Esse é um momento que se mostrou muito proveitoso para as e os

[7] Entende-se, aqui, por regência compartilhada o ato de compartilhar a docência das turmas com um ou mais colegas. Nesse sentido, a(o)s pibidiana(o)s, juntos, discutem o planejamento das aulas e exercem a prática docente, levando em conta suas singularidades e os saberes de cada uma e cada um (THEVES; TONETTO, 2023).

entrevistados, pois, segundo o que relatam, são nesses encontros que compartilham suas rotinas nas escolas e todas as questões que advém da inserção no ambiente escolar, encontrando pontos de identificação nos desafios pelos quais passam.

> Fulano já passou por isso, agora eu estou passando, eu sei um pouco como lidar, porque eu tenho essa vivência do fulano que pode me ajudar a lidar com a minha vivência, né? (Mônica, 20)

Nesse sentido, destaca-se o que é experienciado em conjunto pelas pibidiana(o)s em cada uma das escolas e, também, tudo aquilo que, nas reuniões gerais do grupo, é compartilhado entre as(o)s bolsistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um programa de iniciação à docência que, para seus bolsistas, se constitui como uma etapa formativa na trajetória do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O programa propicia que estudantes universitários experimentem, antes de se graduarem enquanto professora(e)s, o cotidiano e o ambiente escolar a partir da perspectiva da docência. É nessa experimentação, portanto, que a(o)s bolsistas constroem, objetiva e subjetivamente, sua maneira de ser e de fazer a docência e, portanto, a sua identidade docente.

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender de que maneira as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFRGS, no subprojeto Ciências Sociais, influenciam na construção da identidade docente da(o)s bolsistas. A construção dessa identidade, analisada aqui a partir da experiência no programa, não se dá à revelia da trajetória individual (PIMENTA, 1999; DUBAR, 2005) de cada bolsista. Essa identidade docente se constrói justamente no (des)encontro entre as referências em docência que cada um tem para si - a identidade do que é ser professor que cada um se atribui – e nas referências que se constroem a partir do cotidiano na escola – a identidade docente que se constrói a partir das redes de relações que se estabelecem no âmbito do programa. Portanto, é na vivência do PIBID/UFRGS, que, nos termos de Dubar (2005), a(o)s bolsistas articulam suas identidades herdadas às suas identidades visadas.

Com base nas entrevistas realizadas, percebeu-se que a maneira pela qual a identidade docente de cada indivíduo se constrói depende da experiência e da relação que a(o)s pibidiana(o)s desenvolvem com e na escola. As dinâmicas de trabalho em cada instituição parceira do programa variam entre si e as particularidades da relação da(o)s bolsistas com a(o)s

professora(e)s supervisora(e)s geram experiências e percepções acerca da docência diversas. Por sua vez, a vivência da prática docente e o contato direto com estudantes impacta e gera reflexões sobre a forma com que a(o)s pibidiana(o)s planejam e fazem suas aulas e na postura que adotam enquanto professora(e)s. O mesmo acontece no que diz respeito ao compartilhamento de experiências entre a(o)s própria(o)s bolsistas. As vivências que dividem dentro de sala de aula, assim como os diálogos que mantém, afetam o seu modo de fazer e pensar a docência. Dessa maneira, a relação que a(o)s pibidiana(o)s estabelecem umas com as outras, com o corpo discente da escola e com o corpo docente, sobretudo com a(o)s professora(e)s supervisora(e)s, constituem elementos importantes para a construção de suas identidades enquanto docentes em formação. Além disso, a partir do encontro e da interação com esses atores da escola, a(o)s bolsistas articulam suas experiências passadas – sobretudo enquanto estudantes da educação básica - e presentes - enquanto professora(e)s em formação - para construir o seu modo de ser professora(or), ou seja, o seu fazer e identidade docentes.

Esse trabalho buscou compreender de que maneira as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFRGS influenciam na construção da identidade docente de seus bolsistas do subprojeto Ciências Sociais. Para estudos futuros, sugere-se buscar compreender de que maneira a participação ou não no PIBID afeta a identidade docente daqueles que já se graduaram e já estão atuando na profissão.

REFERÊNCIAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 4 mar. 2026.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; SILVA, Maria Eduarda da Cruz; FAVARIN, Geovanna Bezerra. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento**. Educação & Formação**, v. 10, p. 1-23, 2025.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: DUBAR, Claude. **A socialização das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 287-298, 2004.

NOVÓA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 2-20, 2022.

OBARA, Cássia *et al*. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência Educação**, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

OLIVEIRA, Hélvio. A bagagem do PIBID para formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trab. Ling. Aplic**., n. 56.3, p. 913-934, 2017.

PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa. A formação na e para pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, p. 771-792, 2017.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma *(org*). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

SOUZA, Juliana; DIAS, Viviane. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, v. 28, 1-16, 2022.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. *In:* TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 227-244.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 245-276.

THEVES, Denise; TONETTO, Élida. Oi, professoras! Vocês duas vão ser nossas professoras? Tudo no estágio vai ser feito em conjunto? *In*: MARTINS, Rosa; MICHIELIN, Carolina; STEINBACH, Greicy. **Desafios no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023, p. 169-186.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório GT Institucionalização: Programa Intitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e Residencia Pedagógica – RP**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1shDNeAvIbWoaNHsUFPtJS7G3KKmNoWnW/view. Acesso em: 3 de mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais: Licenciatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação Revista**, v. 41, p. 1-23, 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha mãe, Vera, por fazer de mim a pessoa que me orgulho de ser. Agradeço por me mostrar, a partir de seu próprio exemplo, a potencialidade de transformação que a educação pode ter. Por sua imensa vontade e esforço em aprender, hoje posso, com tranquilidade, realizar o sonho de poder ensinar. Agradeço também a meu pai, Pedro, e a meu irmão, Marcelo, pelo apoio, cuidado e colo sempre oferecidos a mim. Agradeço a todos os meus amigos e amigas que fazem com que haja sol mesmo nos dias nublados. Em especial, às minhas tão amadas amigas e companheiras de trajetória acadêmica Claudia, Cristiane, Lauren e Tifani. Por causa delas, esse caminho, que pode ser espinhoso, é mais leve e florido. Agradeço ao meu orientador, professor Alexandre, também coordenador do PIBID no curso de Ciências Sociais, por, com amorosidade, atenção e generosidade, ter acompanhado e orientado minha trajetória no PIBID e no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço às minhas colegas e aos meus colegas do PIBID, que possibilitaram a realização dessa pesquisa e com quem dividi, com alegria, uma parte importante de minha formação. Em especial, a meu colega pibidiano e amigo Victor, que, por jamais ter hesitado em ver beleza na docência, me inspira a sempre sentir o seu dulçor. Agradeço, também, à professora Rosimeri e ao professor Leandro por terem orientado meu período de práticas docentes durante os estágios curriculares com imensa gentileza e atenção e por, generosamente, terem aceitado fazer parte da banca examinadora de meu trabalho.