

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE IMERSÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN PROGRAMA IMERSÃO
DOCENTE - PID: AN EXPERIENCE REPORT

Thaís de Ribeiro Pacheco¹

RESUMO: Com base em Tardif (2000), compreendi a importância dos saberes experienciais, curriculares e disciplinares na prática docente. No Programa Imersão Docente — PID —, percebi que minha formação acadêmica não contemplava plenamente a complexidade do ensino. Neste, participei de diversas atividades, como acompanhamento de estudantes durante aulas de disciplinas, aulas ministradas para turmas de forma autônoma e encontros formativos, fortalecendo minha prática profissional e passando a enxergar a inter-relação entre pesquisa e docência, essencial para minha atuação. Inspirada por Paulo Freire (1991), compreendi que ser professora é um processo contínuo de aprendizado e reflexão. O contato com estudantes, docentes e diferentes momentos, espaços e relações escolares aprofundou minha compreensão sobre os desafios da profissão. Minhas dúvidas iniciais tornaram-se questionamentos permanentes, fundamentais para uma prática crítica e reflexiva, sendo a experiência no PID que me incentivou a buscar novas formações, como o PIBID e estágios diversos. Minha trajetória mostra que a formação docente não se inicia e não se encerra na graduação, mas exige constante aprendizado e espaços coletivos de reflexão para uma prática pedagógica ética e transformadora.

Palavras-chave: Formação docente; Centro Pedagógico; Programa Imersão Docente - PID; Educação Básica.

ABSTRACT: Based on Tardif (2000), I understood the importance of experiential, curricular, and disciplinary knowledge in teaching practice. In the Programa Imersão Docente — PID —, I realized that my academic training did not fully encompass the complexity of teaching. Within this program, I participated in various activities, such as accompanying students during subject classes, independently teaching groups, and attending formative meetings. These experiences strengthened my professional practice and allowed me to perceive the interrelation between research and teaching, which is essential for my role. Inspired by Paulo Freire (1991), I came to understand that being a teacher is a continuous process of learning and reflection. Engaging with students, teachers, and various educational contexts deepened my understanding of the challenges inherent in the profession. My initial doubts transformed into ongoing inquiries, which became fundamental for a critical and reflective practice. The experience in the PID motivated me to seek further training opportunities, such as PIBID and various internships. My academic journey demonstrates that teacher education does not begin or end with undergraduate studies; rather, it requires continuous learning and collective spaces for reflection, ensuring an ethical and transformative pedagogical practice.

Keywords: Professional Development of Teachers; Centro Pedagógico; Programa Imersão Docente - PID; Basic Education.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação tive a oportunidade de compreender, de estruturar um pouco sobre o processo do tornar-se educadora/educador. Lembro-me de, desde nova, da figura

¹ Thaís de Ribeiro Pacheco, mestranda em Educação pela UFMG, thaisripacheco@gmail.com

dessas e desses profissionais ser emblemática, geradora de admiração e de diversos questionamentos. “Como elas/eles conseguem saber tanto?”, “Por que escolheram essa profissão?”, “Como se preparam para todas as aulas?”, “Quando se sentiram prontos para assumir essa responsabilidade?”, “Por que se permitem tratar mal as/os estudantes?”, “Como conseguem deixar tudo para fora da escola e dar aula todos os dias?”, “Por que tem professoras/professores que sabem explicar a matéria e outros não?”, “O que faz serem boas/bons profissionais? E ruins?”, eram algumas perguntas que me recordo de ter em diversos momentos da minha formação escolar.

Se a prática docente é construída a partir de saberes plurais, como sustenta Tardif (2000) — oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, temporais e personalizados e situados —, é importante pensar como tais questionamentos foram me formando até o dado momento. Voltando ao autor, para ele (Tardif, 2000), toda a trajetória de vida pode impactar a prática de cada sujeito que vier a ser professora/professor, enquanto as demandas cotidianas do *locus* irão definir a mobilização dos saberes específicos da formação especializada que tiveram nas formações inicial e continuada.

Dessa forma, acredito que perguntas que fazia desde a infância, e que impactaram na minha escolha de formação superior, me levaram a buscar espaços de formação docente para além das aulas da graduação. Acredito também que essa busca era uma forma de tentar encontrar respostas de incômodos relacionados ao meu futuro como professora.

Após ingressar no curso de História na UFMG em 2017, passei na seleção para o Programa Imersão Docente (PID) no Centro Pedagógico de Educação Básica (CP) da mesma universidade. Apesar de já ser estudante de licenciatura há dois anos, nunca tinha compreendido a dimensão da educação no curso e, inclusive, como o conhecimento técnico de História poderia ser usado no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina na escola.

Acredito que todos esses incômodos ainda estavam submersos, inconscientes, não formulados até o ingresso no programa. Estes se despontavam em uma sensação de desorientação diante de leituras, discussões e atividades avaliativas excessivas das aulas da graduação sobre Educação, ensino de História e conhecimentos específicos do curso. Entretanto, além da desorientação, havia também a sensação de inocuidade com o que me esforçava para aprender diante de conhecimentos que não eram acompanhados de corpo, de local, de cheiro, de vida.

Ser aprovada no Programa de Imersão Docente não foi o início de tudo. Se enunciasse desta forma estaria contradizendo o que Tardif (2000) sustenta acerca da formação docente. Ainda assim, o PID foi o primeiro espaço fora da graduação em que tive a oportunidade, junto dos demais bolsistas de licenciatura selecionados, de começar a compreender o que o autor sustenta em sua escrita. Além disso, compreender também a importância e a potência de programas e espaços formativos que colocam em contato profissionais da educação com diversos tempos de atuação e de *locus* diferentes para tensionar os seus conhecimentos e se (trans)formarem.

Brinco que no CP fui mordida pelo bichinho da Educação e desejava me aperfeiçoar cada vez mais para atuar nas salas de aula quando me graduasse. Lá, pude, sob a supervisão do professor Júlio César Costa, me formar enquanto professora

pesquisadora. Se nas aulas da graduação havia uma cisão clara entre prática docente e pesquisa acadêmica, no programa era encorajada a amálgama entre ambas. Os incômodos, antes submersos e não formulados, passaram a ser estímulos de encarar o cotidiano escolar como campo fértil de aprendizagem, de investigação, de reflexão e de ação e documentar esse processo era ferramenta para fortalecer a profissão docente e a minha prática.

TORNAR-ME EDUCADORA

Recordo-me de, já nos primeiros dias no CP, os alunos me chamarem de professora. O PID é um programa de dedicação de 25h/semana² e às/aos bolsistas são incubidas seis atividades: acompanhar estudantes de uma turma, observando e participando de aulas de diferentes disciplinas do currículo escolar; acompanhar estudantes em outros momentos de sua formação na escola: lanches, almoço, recreação, atividades de vida diária e atividades de sociabilidade e vivência cultural; exercitar a docência por meio de aulas dadas a pequenos grupos de alunos: os Grupos de Trabalho Diferenciado (GTD) ou os Grupos de Trabalho Intensificado; estudar, produzir textos e planejar intervenções pedagógicas; participar de reuniões de formação entre pares e com a equipe de docentes coordenadores/as, nas quais se abordam temáticas ou se constroem propostas de intervenção pedagógica que sejam de interesse do grupo de participantes, em estreita relação com as situações vivenciadas na escola; participar de encontros de orientação com um ou dois profissionais da escola que acompanham seu processo formativo, discutindo e refletindo sobre a convivência com os estudantes, sobre o planejamento e a vivência das aulas, sobre a elaboração de materiais didático-pedagógicos, a aprendizagem e a avaliação, entre outros aspectos que caracterizam o fazer dos docentes e de outros profissionais da escola.

É importante trazer aqui as designações dadas às/aos bolsistas selecionados para o PID, uma vez que é possível vislumbrar a presença perene destas e destes nas dependências da escola, em diversos momentos e junto de grupos diferentes que compõem a comunidade escolar. Para além das atividades com as/os discentes do CP, sendo monitora/monitor de sala ou nos GTDS, cada bolsista fica sob a orientação de uma/um docente (tópico 6), que geralmente atua na mesma área de formação, e também são orientados por docentes coordenadores do programa, sendo as reuniões (tópico 5) ministradas por estas/estes. Dessa forma, a relação estabelecida entre bolsista e escola é intencional e contínua.

Paulo Freire afirma: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991, p. 58). Essa passagem se conecta à experiência no Programa de Imersão Docente, pois foi possível me tornar professora por poder transitar pelos espaços, tempos, relações, saberes,

² Desde 2024, o PID é um Programa em que o bolsista precisa cumprir com a carga horária de 20 horas semanais.

atividades, etc e, aos poucos, pertencer ao meio escolar, me tornando parte dele e agente transformadora.

No início desta sessão falei sobre as e os estudantes já me chamarem de professora logo na primeira semana de trabalho. Tive a oportunidade de ser monitora de uma turma de nono ano, última série escolar do CP, e era interessante ver a relação que elas e eles tinham com os diversos grupos de estudantes de licenciatura que frequentavam a instituição por meio dos projetos e estágios oferecidos. Por a maioria estudar lá desde o primeiro ano do Primeiro Ciclo, elas/eles cresceram imersos em uma cultura escolar com professoras/professores em tempos de formação variadas atuando na prática docente. Então quando, na primeira semana de trabalho na escola, ouvi me evocarem por *professora*, me surpreendi.

É cômico me lembrar deste momento, pois na semana seguinte ocorreu uma reunião de formação com coordenadoras/coordenadores do PID e relatei que as/os estudantes haviam me chamado assim e respondera que não era professora. Uma das professoras coordenadoras me olhou e disse “mas você é professora! Se reconheça como tal! É bom eles estarem te chamando assim, significa que te respeitam”. A verdade é que eu não me sentia, ainda, capaz de ser uma profissional docente e soava até absurdo outras pessoas me enxergarem desta forma, depositarem tanta confiança em mim.

Durante o PID frequentava também as aulas da graduação e me perguntava os motivos de programas como este não terem uma extensão maior nas licenciaturas ou, até mesmo, não serem obrigatórios. Percebia em minhas/meus colegas, que não se interessavam ou não podiam atuar em grupos de extensão, o sentimento de insegurança nos estágios obrigatórios e, muitas vezes, de desorientação por parte das/dos docentes que os recebiam nas escolas e que ministravam as disciplinas de estágio e Ensino de História. Além disso, muitas/muitos já não se viam como professoras e professores em formação, preferindo se dedicar exclusivamente a pesquisas em História, a outras formas de atuação profissional para historiadoras/historiadores ou a outros campos profissionais.

Mas com o tempo fui me acostumando ao título e me apropriando do ser professora, tornando-me. Isso só foi possível pois o PID estimula nas/nos bolsistas, educadoras/educadores em formação inicial, a visão reflexiva e a apropriação sobre os saberes que tocam a prática docente. Para além disso, buscam construir a consciência do inacabamento:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2021, P. 49-50).

Claro que durante o ano de atuação no programa houve altos e baixos, momentos de desespero e angústia diante os desafios do cotidiano escolar e as dúvidas internas sobre minha capacidade profissional. “Estou dando aula do jeito certo?”, “Será que as e os estudantes entendem o que estou falando?”, “Como posso dar aulas interessantes e com conteúdo?”, “Por que tem dias que são mais difíceis que outros na sala de aula?”, “Como

construir uma relação afetiva, porém respeitosa com as educandas e os educandos?”, “Como ser autoridade sem ser autoritária em sala de aula?”. Essas eram perguntas, dentre várias, que me tomavam durante os dias de CP. Honestamente, até hoje são perguntas que se apresentam durante as experiências da prática docente.

Acredito que iniciar na profissão docente ainda durante a licenciatura, em um espaço que articula a formação docente de modo intencional, foi elementar para, ainda que jovem e inexperiente, tivesse ciência que as dúvidas são normais, e importantes, e podem se manifestar em qualquer momento da vida profissional. A consciência do inacabamento auxilia a compreender que as perguntas que nos interpelam já no início da docência podem ser combustível para a reflexão sobre a ação enquanto educadora/educador e as angústias e aflições podem ser direcionamentos para reformular planejamentos e enxergar nossos pares e educandas/educandos de forma mais empática e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este primeiro programa, procurei outros projetos de extensão voltados para a formação docente durante a graduação. Um deles foi o PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — e o outro o Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos. Além deles, também estagiei na Secretaria de Educação de Belo Horizonte. É importante destacar que todas essas experiências foram interpeladas, em algum momento, pela pandemia ocasionada pela COVID-19.

Esse período foi fundamental na minha formação docente por ter tido a possibilidade de compreender que a Educação e a prática docente serão profundamente influenciadas pelo contexto, temporal e espacial, em que estão inseridas. Acredito que muitas pessoas ingressam neste campo sonhadoras, com a crença de que poderão mudar o mundo sozinhas ao ingressarem felizes e comprometidas numa sala de aula, e para mim não foi diferente. Entretanto, carregar consigo tal visão pode adoecer bastante, principalmente ao se deparar com questões impossíveis de resolver sozinha.

Todos estes programas (trans)formaram minha visão de mundo, ampliando-a para valorizar a organização coletiva docente, evidenciar as estruturas de poder presentes na nossa sociedade e compreender que a Educação é um campo de disputa. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2021) sustenta que: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, a permanência do hoje.” (p. 140) e ao longo desta obra sustenta a necessidade de a educadora/o educador ser responsável pelas atitudes individuais enquanto docente, mas também sustenta a necessidade de coletivizar — a partir do respeito, do rigor, da autonomia e da política — as ações docentes junto das/dos educandos.

Trazendo mais uma vez Paulo Freire, ele sustenta, na obra *Pedagogia da Autonomia*, que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2021, p. 26).

No Programa de Imersão Docente pude ver e viver a importância de espaços de formação que reúnem profissionais da educação que estão em múltiplos momentos de formação e que estimulam a atuação docente em diversos tempos, espaços e atividades escolares. Foi possível me formar enquanto professora a partir de discussões teóricas, de formações entre pares, das aulas que ministrava de forma independente e de reflexões acerca do que toca e compõe a prática docente, do que demanda de nós profissionais desta área nos dias de hoje.

Após graduada, tive a oportunidade de atuar enquanto professora nas redes públicas estadual e municipal de Belo Horizonte e, também, em instituições privadas de ensino. Ademais, fui aprovada no Programa de Pós Graduação em Educação na UFMG, em que pesquisei no campo de Formação de Professores. Tudo isso é efeito do PID realizado no CP, que não foi o início da minha formação docente, porém foi o espaço que mostrou as diversas possibilidades que a Educação oferece para quem deseja ser uma educadora/um educador dedicado para uma Educação transformadora, coletiva e ética.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.