

POR UMA FORMAÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA DE PROFESSORES: SABERES E FAZERES EM DIÁLOGO COM AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

FOR A COLLECTIVE AND COLLABORATIVE TEACHER FORMATION: KNOWLEDGE AND PRACTICES IN DIALOGUE WITH THE CONTRIBUTIONS OF PIBID

Juliana Pereira Guimarães  <https://orcid.org/0000-0003-0260-5858>

Programa Pós-Graduação em Letras
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
julianaguimaraes.docente@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446672>

Recebido em 02 de maio de 2023

Aceito em 18 de agosto de 2023

Resumo: Neste artigo, apresento um recorte da pesquisa de iniciação científica e de mestrado sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na formação de licenciandas e professores que atuaram no Subprojeto PIBID Letras-Espanhol. O objetivo deste estudo consiste em mapear e analisar como foram (re)construídos os saberes e fazeres docentes na formação coletiva e colaborativa desses sujeitos. Para tanto, esta pesquisa qualitativa e interpretativa (Moita Lopes, 1994) contou com 2 (dois) questionários direcionados às 24 (vinte e quatro) licenciandas e aos 3 (três) professores supervisores e, além disso, baseou-se nas discussões de Freire (2000 [1996]), Imbernón (2009), Nóvoa (2001, 2007, 2009), Tardif (2000, 2010), dentre outros. Como resultado, constatei as contribuições do Programa nos saberes pessoais, nos saberes formativos anteriores ao PIBID, nos saberes profissionais, nos saberes curriculares e nos saberes experienciais dos sujeitos. Por fim, estabeleci conexões das narrativas analisadas com a literatura complementar da área das ciências da educação, tecendo contribuições para os estudos e as reflexões relativas à formação coletiva e colaborativa, saberes e fazeres de professores.

Palavras-chave: Formação coletiva e colaborativa. PIBID. Saberes docentes.

Abstract: In this article, I present a section of the scientific initiation and master's research on the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID), funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in the formation of teachers who worked in the PIBID Letters-Spanish Subproject. The objective of this study is to map and analyze how teaching knowledge and actions were (re)constructed in the collective and collaborative training of these subjects. To do this, this qualitative and interpretative research (Moita Lopes, 1994) used two questionnaires addressed to 24 undergraduate students and three supervising teachers and was also based on discussions by Freire (2000 [1996]), Imbernón (2009), Nóvoa (2001, 2007, 2009), Tardif (2000, 2010), among others. As a result, I found the Program's contributions to the subjects' personal knowledge, training knowledge prior to PIBID, professional knowledge, curricular knowledge, and experiential knowledge. Finally, I established connections between the narratives analyzed and complementary literature in the field of education sciences, making contributions to studies and reflections on collective and collaborative training, teachers' knowledges and practices.

Keywords: Collective and collaborative formation. PIBID. Teachers' knowledge.

1. Introdução

Esta pesquisa qualitativa e interpretativa constitui um recorte da minha pesquisa de Iniciação Científica e de Mestrado e se originou da minha vivência como licencianda em Letras: português-espanhol, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e como bolsista do Subprojeto PIBID Letras-Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2018 e 2019. O objetivo deste artigo consiste em mapear e analisar como foram (re) construídos os saberes e fazeres docentes na formação coletiva e colaborativa inicial de licenciandas e continuada de professores supervisores que atuaram no Subprojeto PIBID Letras-Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período de vigência do Edital CAPES 7/2018.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, determina em seu art. 3º, inciso III que a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Essa formação deve ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser construída na profissão, ou seja, baseada na combinação complexa de atributos científicos, pedagógicos e técnicos (Nóvoa, 2009, p. 27).

Defendo uma formação coletiva e colaborativa inicial e continuada de professores que priorize o diálogo e a cooperação com os pares para quaisquer ações cotidianas docentes/pedagógicas. Na consulta dos itens lexicais *coletivo* e *colaborativo* no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, identifiquei as seguintes definições: “coletivo — que pertence a ou é utilizado por um número considerável de pessoas; que pertence a um povo, a uma classe, a um grupo”; e “colaborativo — relativo a ou próprio de colaboração; organizado ou baseado em uma colaboração <trabalho c.>”.

A concepção de formação coletiva e colaborativa de professorado, baseada em Imbernón (2009), compreende o diálogo, o debate, o consenso não imposto, a indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve; e permite um olhar para o Programa PIBID como uma possível estratégia para uma formação coletiva e colaborativa de licenciandas e professores da educação básica e superior.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é reconhecido como uma política pública que colabora para formação de licenciandas e professores da educação básica e do ensino superior que atuam nos projetos escola-universidade. Borges, Ferreira e Estevam (2016, p. 23) argumentam que as investigações acerca do Programa são de extrema relevância para a constituição de “políticas que valorizam os professores e os seus saberes, a sua cultura e a sua atuação profissional”. Sendo assim, esse estudo se limita às contribuições do PIBID para a instituição federal e para as políticas educacionais, sem focalizar nas contribuições da política educacional nos saberes e práticas docentes.

Este artigo busca estender pesquisas prévias e preencher possíveis lacunas sobre um trabalho que postule as contribuições do Programa PIBID em diálogo com saberes e fazeres docentes, já que Gatti (2011) afirma que ainda não era possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes, embora tenha crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes.

O subprojeto *PIBID Letras-Espanhol* foi destinado para alunos de licenciatura, com habilitação em língua espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O

grupo era formado por 24 licenciandas, 3 professores supervisores e 1 coordenador geral[1]. Cada subgrupo possuía 8 licenciandas, um professor supervisor, e atuava em parceria com 2 colégios: ETER - FAETEC, em Quintino, e o CAP-UFRJ, na Lagoa. No período de vigência do edital, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, as licenciandas elaboraram 12 materiais didáticos, divididos em unidades didáticas (Matos, 2014) e sequências didáticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), como também, 24 portfólios reflexivos. Com o PIBID, as licenciandas puderam vivenciar os cotidianos em sala de aula da educação básica e, mais que isso, dialogar com um profissional experiente, vê-lo atuar e desenvolver uma linguagem dialógica com os alunos, além de solidificar os estudos realizados nas disciplinas do curso de licenciatura. Portanto, torna-se o diferencial na formação de sujeitos/praticantes.

No âmbito das profissões, torna-se ineficiente a compreensão do saber sem relacioná-la com os condicionantes e com o contexto do trabalho. A esse respeito, para Tardif (2002), no caso dos professores, o saber deles é o saber que está relacionado com os elementos constitutivos do trabalho docente: a pessoa e a identidade, a experiência de vida e a história profissional, as relações com os alunos e outros atores escolares.

Além desta introdução, das considerações finais e das referências, este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, são revisados os principais conceitos e características acerca da formação docente e dos saberes e fazeres docentes; seguidamente, são apresentados os procedimentos metodológicos fundamentados em Moita Lopes (1994); por último, são discutidos os resultados da pesquisa em diálogo com abordagens teóricas da ciência da educação.

2. Formação coletiva e colaborativa de professorado: reflexões sobre a Licenciatura em Letras e o PIBID

Nas últimas décadas, a formação docente inicial e a permanente vêm sendo discutidas na área da Educação e na área de Letras, haja vista à implementação de políticas do Ministério da Educação. A formação de professores, sobretudo de Letras, deve ser coletiva e colaborativa “tanto na instituição educativa como nos processos metodológicos da formação padrão” (Imbernón, 2009). Nessa concepção, defendo a importância da coletividade e da colaboração na formação docente inicial e permanente/continuada de professores, tendo em vista as suas potencialidades já abordadas por Imbernón (2009), Nóvoa (2009) Biotto (2022).

Imbernón (2009) assume que esse processo formativo combate condutas e hábitos nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, o isolamento, a autonomia exagerada ou mal-entendida. Além disso, o autor postula contribuições para o compromisso e a responsabilidade coletiva, a interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia participativa (cf. Imbernón, 2009). Nesse viés, Biotto (2022) ratifica suas potencialidades, tais como: combate do isolamento profissional; a passagem de interesses e objetivos individuais a objetivos comuns; a criação do espírito de equipe; a construção de um sentimento de pertencimento a grupo; o aumento da autoconfiança e da confiança no grupo; a elaboração de estratégias didáticas inovadoras; a testagem e compartilhamento de metodologias de ensino; o exercício reflexivo individual e compartilhado; a geração de autonomia entre os professores envolvidos em experiências de formação colaborativa; e o fortalecimento dos laços afetivos, do diálogo e do magistério (Biotto, 2022, p. 15-16).

A partilha, para Nóvoa (2009), trata-se do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, potencializando projetos educativos de escola. A competência coletiva não se resume ao somatório das competências individuais. Ela compreende o “tecido profissional enriquecido”, ou seja, a integração de um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho na cultura docente. Nesse contexto, a escola funciona como o “espaço de análise partilhada das práticas”, enquanto rotina de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente, bem como docência configura como coletivo no plano do conhecimento e da ética, a fim de que se construam parcerias no interior e exterior do mundo profissional (Nóvoa, 2009, p. 41).

Nessa caminhada formativa, a docência é (re) construída com/na/para interação dos pares, promovendo diversas ações saudáveis e benéficas para a educação. Ela é compreendida, pelas Diretrizes Curriculares, como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Em estudo sobre formação de professores, tendo em vista os saberes docentes, Tardif e Raymond (2000, p. 212) atribuem à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes se chamou de “saber”, de “saber-fazer” e de “saber-ser”. E na pesquisa realizada com professores de carreira, Tardif (2010, p.33-38) identificou os vários saberes docentes: “os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais” providos de diversas fontes sociais.

Os saberes profissionais integram o conjunto de saberes que são difundidos pelas instituições de formação de professores, como universidades ou institutos. Na formação inicial ou continuada de professores, ocorre a articulação entre as ciências da educação e a prática docente, que mobiliza diversos saberes que se chamam pedagógicos. Esses saberes são doutrinas ou concepções provenientes de reflexões normativas parcialmente coerentes à representação da atividade educativa, como, por exemplo, as doutrinas da ideologia da “Escola Nova” que se integram à formação profissional dos professores, como arcabouço teórico e algumas formas de saber-fazer e técnicas (Tardif, 2010). Os saberes disciplinares equivalem às distintas áreas de conhecimentos, aos saberes que a sociedade dispõe, tais como história, literatura etc., que são integrados nas universidades, como disciplinas. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos determinados pelos programas escolares e pelos modelos de cultura erudita. Os saberes experienciais ou práticos consistem em saberes que advêm da experiência individual e coletiva e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser e são baseados no cotidiano e conhecimento escolar. (Tardif, 2010).

No que concerne ao Curso de Graduação em Letras, o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que define as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras entre outros, no item 3, determina que tendo em vista os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e

as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001). Constatamos que as diretrizes não priorizam, nem sequer citam, aspectos relacionados à formação coletiva e colaborativa dos professores.

Concordo com Matos (2014), que se faz necessário repensar a própria formação dos professores, mas também, que se considerar todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Estudos sobre os cursos de licenciatura em Letras-línguas estrangeiras e respectivas literaturas na USP de Santoro (2008) e na UFRJ e UFRRJ de Ferreira (2020) ressaltam a dicotomia entre língua e literatura enquanto disciplinas e áreas, forjada pelo currículo e perpetuada pelos licenciandos e professores. Desse modo, embora os licenciandos optem por língua ou literatura em pesquisas acadêmicas, quando atuarem no ensino básico, precisarão integrar língua e literatura como disciplinas e áreas, daí surge um impasse formativo.

Gauthier (2013, p.28) salienta que a formalização dos saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério não podem se fundamentar somente no conhecimento de conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura, já que esses motes impedem a manifestação de saberes profissionais específicos, devido à dissociação da competência ao usufruto e do saber ao ensino. Assim, o ato de ensinar mobiliza vários saberes que completam o professor para atender a exigências de sua profissão.

Outro impasse refere-se às disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras que não costumam incorporar discussões acerca da docência coletiva e colaborativa de línguas estrangeiras nas diversas instituições educacionais, uma vez que a "grade curricular se atenta à língua e à literatura com distanciamento da relação entre conteúdos e atividade docente". (Daher; Sant'anna, 2010, p. 64). Diante disso, questiono então: Quais saberes os licenciandos e docentes precisam desenvolver ao longo da sua formação?

A formação coletiva e colaborativa pode contribuir para que os agentes de transformações (licenciandos e professores), sobretudo de Letras, pratiquem o ensino-aprendizagem (re) construído pelo diálogo e pela cooperação, haja vista, o saber sobre aprender línguas está implicado no processo de ensiná-las, e o estudante de Letras se constituiu aprendiz da língua estrangeira a qual ensinará. Além disso, compreendam as questões educativas (da linguagem) como questões políticas, pois a educação e a produção de conhecimento não possuem neutralidade e transitam por diferentes regimes de verdade e por diferentes áreas disciplinares. Sendo assim, eles podem assumir a corresponsabilidade dos contextos vivenciados e associá-los à prática problematizadora e interrogativa, na qual os “pressupostos de desaprendizagem” (Fabrício, 2006) são possibilidades de conhecimento.

Freire (1967) argumentou que a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude; uma criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e intervenção, de acordo com a situação em que se encontra. Sendo assim, a educação deve propiciar aos aprendizes o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos "achados" - o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Contudo, a própria posição da escola brasileira, de modo geral, acalentada pela sonoridade da palavra, memorização dos trechos, desvinculação da realidade, tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nacionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. A educação deve conduzir os alunos a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras, porém, tudo ou quase tudo leva, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao

"conhecimento" memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (cf. Freire, 1967, p. 94-97).

No que se refere à profissão, de acordo com Nóvoa (2009, p. 38), a formação de professores deve basear-se na cultura profissional, possibilitando um papel central dos professores mais experientes na formação dos mais novos. A investigação científica em educação construída dentro da profissão possui uma missão indispensável na formação docente. Assim, faz-se fundamental consolidar as bases de uma formação que contemple referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

A formação de professores influencia e recebe influência do contexto histórico-social de modo que não se pode pensá-la sem antes analisar a especificidade de cada país, território ou região (Imbernón, 2009). Sob esse viés, entendo que o Programa PIBID pode dialogar com essa concepção, pois conforme preceitua o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), no inciso 5º:

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, 1996).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pelo Decreto nº 7.219/2010, constitui-se uma política pública dialógica e integrativa, cujo objetivo é fomentar a iniciação à docência e contribuir para a formação de licenciandos e para a formação de docentes da educação básica pública brasileira. O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. O programa tem seis objetivos, a saber:

Incentivar a formação de professores em nível superior voltada para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, visando a integração entre a universidade e a educação básica; Inserir os licenciandos nos cotidianos de escolas da rede pública de educação, propiciando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; contribuir para articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente, e à melhoria das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas os processos de formação inicial para o magistério (CAPES, 2020).

Em vista desses objetivos elencados, o Programa visa integrar a universidade e os cotidianos das escolas públicas de educação básica. Ele pretende, também, colaborar com a formação de licenciandos, incentivando a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano escolar e proporcionando-lhes a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar, haja vista que a articulação entre teoria e prática são necessárias à formação docente e a melhoria das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Borges *et al.* (2010) constataram que as teorias estudadas e os projetos vivenciados na Universidade podem

¹ Para um estudo dos principais documentos legais que instituíram e regulamentaram o PIBID, Borges E., Ferreira & Estevam (2016).

ser confrontados com as experiências vivenciadas na escola. Trata-se de uma oportunidade ímpar de superação da dicotomia entre a teoria e a prática, colocando uma a serviço da outra e em interação positiva na construção do conhecimento teórico e prático. (Borges *et al.*, 2010 p. 172).

No tocante aos trâmites para a implementação do Programa nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas escolas públicas, as IES interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. E os projetos podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência, composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de ensino superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica. As IES selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas e são responsáveis pela seleção de estudantes de licenciatura. As escolas de educação básica são habilitadas pela rede de ensino. Após esta habilitação, as IES definem as unidades escolares onde desenvolvem as ações. No percurso do programa, os licenciandos são acompanhados por um professor do ensino básico e por um docente da Instituição de Educação Superior (IES) participante do programa.

A fim de investigar as contribuições do PIBID para as políticas de formação de docente e para a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Borges *et al* (2010) realizaram um breve histórico da instituição e da sua adesão ao Programa, no qual evidenciaram que:

Com o PIBID, percebe-se a importância e a necessidade de interações e compromisso entre as disciplinas de estágio e práticas de ensino, nos cursos de Licenciatura. É o favorecimento da formação plena, para a construção de um docente como um profissional autônomo, bem subsidiado tanto na teoria como na prática, que sabe refletir, tomar decisões e criar, garantindo uma ação pedagógica ativa, criativa, efetiva e transformadora. (Borges *et al.*, 2010, p. 174).

Portanto, considero necessária a ressignificação da formação docente que é “tarefa coletiva; o que pressupõe, nas instituições formadoras, atividades de formação colaborativa” (Imbernón, 2009, p. 16). Ainda que haja uma grande recorrência de pesquisas sobre o tema em questão, argumento o PIBID como espaço formativo que potencializa: a formação inicial do licenciando que se formará, também, na escola e com o auxílio do professor; a formação continuada dos professores da educação básica e do ensino superior que trabalham em colaboração; e a formação dos alunos da educação básica numa perspectiva intercultural, democrática e discursiva. Nesse sentido, Freire (1986) ratifica que diante do que se espera do professor em diferentes tempos e espaços e tendo a educação uma natureza social, histórica e política, não podemos falar de um papel universal, imutável do professor, por isso a necessidade de vivermos a docência, compreendendo não haver um aluno ideal, não há uma única forma de ser professor e não há como pensar a educação distante do chão da escola.

3. Caminhos metodológicos

Esta pesquisa qualitativa e interpretativa consiste num conjunto de práticas qualitativas e interpretativas que envolvem tensões e contradições constantes em tomo do objeto da pesquisa e enfatizam os processos e significados construídos nas descobertas e interpretações. Dessa forma, considero a pluralidade de narrativas e vivências dos sujeitos e a minha subjetividade no estudo. A área da formação de

professores, segundo Telles (2002, p. 16), necessita cada vez mais de métodos de pesquisa e abordagens que propiciem espaços às professoras e aos professores de recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas.

O objetivo constitui em mapear e analisar como foram (re) construídos os saberes e fazeres docentes na formação coletiva e colaborativa inicial de licenciandas e continuada de professores supervisores que atuaram no Subprojeto PIBID Letras-Espanhol da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), no período de vigência do Edital CAPES 7/2018.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado com questões abertas e dissertativas, com suporte nas vivências cotidianas dos sujeitos participantes. Elaborei e apliquei os seguintes questionários, direcionados aos 24 (vinte e quatro) licenciandas e 3 (três) professores supervisores do Subprojeto Letras-Espanhol:

Questionário para as licenciandas: “O PIBID e a formação docente”.

1. Quais foram as experiências/vivências (pessoais, profissionais...) que motivaram a escolha da docência em Língua Espanhola?
2. Você pôs em prática alguma atividade didática em ambiente escolar ou outro ambiente de ensino antes do PIBID? Se sim, como ocorreu?
3. Quais fatores motivaram a candidatura para ser bolsista do PIBID Espanhol?
4. Como ser bolsista PIBID contribui para a construção da sua identidade e formação docente?
5. Como o PIBID contribui para sua formação pessoal? Reflita sobre suas vivências pessoais nos espaços/tempos do PIBID.
6. Como os textos teóricos estudados no PIBID contribuem para sua formação docente?
7. Como as discussões nas reuniões semanais e quinzenais contribuem para sua formação docente?
8. Como você descreve sua relação com os/as alunos(as) da escola nas atividades do PIBID?
9. Você acredita que conseguirmos contribuir para a sociedade em geral com o nosso trabalho do grupo PIBID? Se sim, como? Se não, por quê?
10. Como a experiência e prática do professor(a) supervisor(a) influenciam na sua experiência e para sua prática como professor de Espanhol Língua Estrangeira? [...]

Questionário para os professores supervisores

1. Há quanto tempo é professor?
2. De quais segmentos e ano(s) escolar(es) já foi professor?
3. Atuou/a no ensino público e/ou privado?
4. Como o PIBID contribui para a escola em que você trabalha?
5. Como a(s) identidade(s) docente(s) se (re) constroem no PIBID?
6. Você entende o PIBID como parte de um processo de formação continuada? Justifique.
7. No seu entendimento, o PIBID funciona como um espaço de criação e mediação teórico-prática?
8. Em sua opinião, qual o significado do PIBID na formação continuada de professores de ELE?
9. Em sua opinião, qual o significado do PIBID na sua formação pessoal? (AUTORA, 2019).

Seguidamente à aplicação destes questionários, analisei os dados com produção de significados, uma vez que Moita Lopes (1994) salienta que este fazer-pesquisa visa interpretar os múltiplos significados que constituem as realidades sociais, pautando-se na abordagem qualitativa e numa generalização intersubjetiva que privilegia a

especificidade, o contingente e o particular. Focalizei em aspectos do processo do mundo social e não no produto padronizado. Diante disso, realizei uma leitura geral dos dados e uma tentativa de agrupamento no tocante aos temas abordados pelos participantes. Posteriormente, descrevi as respostas, buscando diálogo com a literatura pertinente aos saberes e fazeres docentes. Para concluir, os resultados são discutidos a seguir.

4. Os saberes e os fazeres docentes das licenciandas e professores supervisores: agrupamento à discussão

Na leitura das narrativas das licenciandas e dos professores supervisores, estabeleci alguns agrupamentos de saberes. A realização desse agrupamento foi possível, graças às semelhanças encontradas nas narrativas, pois os participantes compartilhavam vivências, práticas, reflexões, leituras críticas nos cotidianos do PIBID. Certeau (1994, apud Oliveira, 2009) assume que a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Por isso, busquei narrar o que pude observar com uma linguagem que não está preocupada em traduzir, e sim em dar visibilidade ao vivido na pesquisa, levando em consideração sua complexidade, em seus elementos históricos, culturais e sociais.

O Subprojeto PIBID Letras-Espanhol foi submetido pela UFRJ para o Edital CAPES 7/2018 e contou com 24 (vinte e quatro) bolsas de Iniciação à Docência, destinadas a estudantes de licenciatura em Letras Português-Espanhol da instituição (GUIMARÃES, 2022). Logo, o coordenador do subprojeto elaborou e divulgou um edital que exigia que cada bolsista disponibilizasse um mínimo de 32 (trinta e duas) horas mensais para a execução das ações do subprojeto. Assim, os requisitos para a participação no processo seletivo são explicitados, a seguir:

- I. Ser aluno regularmente inscrito e com matrícula ativa no curso de Letras Português-Espanhol da UFRJ;
- II. Ter integralizado menos de 60% da carga horária total do curso;
- III. Não receber outro tipo de bolsa, exceto Bolsa Auxílio ou Auxílio Moradia.
- IV. Ter disponibilidade para realizar atividades de iniciação à docência em escolas municipais, estaduais ou federais da região metropolitana do Rio de Janeiro e na Faculdade de Letras da UFRJ. (BRASIL, 2018).

As duas fases do processo seletivo consistiram na avaliação do histórico da graduação e na entrevista, aprovando 24 licenciandas, notificadas por e-mails. E eu era uma dessas colaboradoras. A partir disso, como bolsistas do PIBID, elas puderam escolher os horários e as escolas, considerando os gastos com passagens de transporte público, a distância entre suas residências e as escolas e a compatibilidade com os horários das aulas da licenciatura.

Na primeira reunião, houve a organização de três grupos: Grupo CAP-UFRJ, Grupo 1 FAETEC e Grupo 2 FAETEC, sendo que cada grupo ficou sob orientação de um professor supervisor na escola. No decurso do subprojeto, as 24 licenciandas/bolsistas desenvolveram ações nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor de Didática e Prática de Ensino da Língua Espanhola e de três professores supervisores das escolas públicas parceiras. Com isso, a formação de professores deve ser compreendida num contexto de responsabilidade profissional, para que se evidencie a inovação nas rotinas de trabalho pessoais, coletivas ou organizacionais, ademais, instruir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (cf. Nóvoa, 2009).

As atividades do subprojeto no ano de 2018, em resumo, compunham-se de encontros presenciais quinzenais na universidade e semanais nas escolas, bem como de interações com os alunos, os professores e as licenciandas em sala de aula. Nos encontros na universidade, realizamos exposições e debates sobre os referenciais teórico-metodológicos estudados, buscando relacioná-los aos cotidianos e vivências na sala de aula, na escola e na universidade. Alguns temas discutidos eram: multiletramentos; letramento literário, ensino e aprendizagem de língua espanhola, interculturalidade, direitos humanos na escola, gêneros textuais no ensino de língua estrangeira, elaboração de materiais didáticos de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE), entre outros. Além disso, visamos a refletir acerca de como tais debates poderiam contribuir para nossa educação docente, com vistas a elaborar materiais didáticos. Nos encontros na escola, discutimos com as licenciandas e o professor supervisor as interações em sala de aula e os referenciais teórico-metodológicos propostos por esse, especificamente, para o grupo. Pesquisamos, selecionamos gêneros textuais e rascunhamos atividades que dialogassem com o contexto social e educacional dos alunos e com o livro didático utilizado pelo professor. Nas interações em sala de aula, pudemos problematizar temas com os alunos, que eram aceitos por nós como "verdades" e começamos a ver o mundo de modo mais crítico e sensível.

Faz-se essencial uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. De acordo com Nóvoa (2001, p. 2-6), as equipes de trabalho devem participar nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. Em outras palavras, a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas.

No ano de 2019, essas atividades se mantiveram, no entanto, participamos de eventos científicos com apresentação de pôster e apresentações orais no Seminário de Abertura do PIBID-UFRJ em 2019, na 10ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, e ministramos oficinas no ENEALL- Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas. O público, na formação de professores, consiste na presença do princípio de responsabilidade social, no favorecimento da comunicação pública e da participação profissional no espaço público da educação. Faz-se necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, a comunicar para fora da escola, pois nessas sociedades contemporâneas, a sobrevivência da profissão professor depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, como também da capacidade de intervenção no espaço público da educação (Nóvoa, 2009, p. 47).

Em vista desses apontamentos, adiante, apresento os cinco saberes integrados nas narrativas das licenciandas e dos professores supervisores. Optei pela não separação das respostas das licenciandas e professores supervisores na tabela, tendo em vista a coletividade e colaboração entre eles.

4.1 Saberes pessoais

Haja vista a investigação das respostas, constatei a conexão dos saberes pessoais das licenciandas e dos professores supervisores: (1) a indissociabilidade entre pessoa e professor, ou seja, entre formação pessoal e profissional; (2) a autoformação e autoconhecimento; (3) a visibilidade das singularidades e afetos; (4) a compreensão do professor como ser social e histórico-cultural; (5) o fortalecimento da história de vida,

da cultura e da identidade; (6) a construção de relacionamentos amistosos em equipe; (7) o respeito à diversidade (cultural); (8) o sentimento de pertencimento ao grupo e ao PIBID.

A formação docente deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão, a capacidade de relação e de comunicação. Considerando que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, os professores devem se preparar para um trabalho sobre si próprio, um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. Desse modo, busca-se reconhecer que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor e por isso reforça-se a pessoa-professor e o professor-pessoa (Nóvoa, 2009). A seguir, é possível apreciar alguns desses saberes nos trechos:

[...] desde o meu primeiro contato com a língua espanhola me encantei pela cultura, pela singularidade, pela beleza, pelo povo e por praticamente tudo que envolve o espanhol. [...] (LICENCIANDA/ BOLSISTA 9, 2019).

[...] A relação com as outras pibidianas, com os professores supervisores e coordenadores e com os alunos me fez refletir na própria questão da relação humana. [...] (LICENCIANDA/ BOLSISTA 10, 2019).

[...] O PIBID me acrescentou muito como pessoa. Hoje sei estabelecer uma relação de respeito, mas sobretudo, amizade com os alunos. Hoje me sinto completa com as experiências que vivi em sala. Quando uma aluna veio me pedir conselhos sobre a vida porque sentia confiança em mim. Isso me tornou uma pessoa completa. Além de aprender constantemente a importância do trabalho em grupo. [...] (LICENCIANDA/ BOLSISTA 4, 2019).

[...] A possibilidade de enxergar novos desafios profissionais e colaborar com futuros professores de espanhol que ainda precisam se identificar mais com a área da docência. [...] (PROFESSOR SUPERVISOR 1, 2019).

Estudiosos evidenciaram que a formação pessoal se relaciona com a formação de professores, pois não se podem separar tais formações constantes do indivíduo. Nessa perspectiva, a autoformação faz-se mais relevante que a formação, pois todo o conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é autoformação (Nóvoa, 2001, p.3). Sob esse viés, Freire (1996, p. 18-19) salienta que os professores devem se assumir como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos e capaz de ter raiva, porque é capaz de amar.

Portanto, as narrativas evidenciam que os saberes pessoais são intrínsecos à formação inicial e contínua dos professores e consideram o diálogo com a família, a cultura, os professores da escola e do PIBID, as outras licenciandas. Nessa perspectiva, Matos (2014, p.167) afirma que a formação docente deve se desenvolver em um contexto multicultural e preparar os futuros docentes para atender adequadamente à diversidade cultural e fazer dessa diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo no modo como os professores enfrentam a realidade de suas aulas. Assim, deve-se investigar de que forma esses saberes atuam na formação docente, porquanto “ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, crenças, de valores que estrutura, a sua personalidade e relação com os outros” (Tardif, 2010, p. 72).

4.2 Saberes formativos precedentes ao PIBID

Em vista da análise das respostas, notei os saberes formativos precedentes ao PIBID das licenciandas e dos professores supervisores, a saber: (1) a representação da relação professor-aluno; (2) a construção de estereótipos de professores; (3) a formação e a socialização em diversos ambientes educacionais formativos. As experiências formadoras vividas na família e na escola e os vestígios da escolarização primária e da

socialização escolar do professor são marcados por referenciais de ordem temporal e ao evocar qualidades desejáveis e indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade de determinado professor (Tardif, 2010, p. 67). Logo, alguns desses pressupostos são vislumbrados nas seguintes narrativas:

[...] No ensino médio tive aulas com uma professora de espanhol, que era apaixonada pelo que fazia e por isso sempre fazíamos trabalhos, feiras etc. O amor que ela sentia pelo espanhol, eu nunca vou esquecer, com certeza isso me influenciou muito na minha escolha. [...] (LICENCIANDA/BOLSISTA 9, 2019).

[...] Escolhi cursar Letras Português/Espanhol porque havia estudado na escola e feito curso. A paixão pela língua espanhola floresceu. Também, escolhi a docência ao invés de bacharelado porque gosto de lidar com pessoas e estar em sala de aula. [...] (LICENCIANDA/ BOLSISTA 5, 2019).

[...] Os professores de espanhol têm a possibilidade de entender o ensino de espanhol para além do ensino de estruturas gramaticais. [...] (PROFESSOR SUPERVISOR 3, 2019).

A experiência de licenciandas sobre seus diferentes professores em sua vida escolar e sobre representações e estereótipos que a sociedade cria dos professores, constitui um dos saberes da docência; como também os “saberes que os professores produzem no seu cotidiano, no processo de reflexão sobre sua prática mediada por outros professores e textos de outros educadores” (Pimenta, 1999, p. 20). Nesse sentido, na formação docente “o que importa não é repetição mecânica do gesto de seus professores”, mas a “compreensão dos sentimentos, das emoções, sobretudo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando coragem” (Freire, 1996).

4.3 Saberes formativos da profissão

Considerando o estudo das respostas, observei os saberes formativos da profissão das licenciandas e dos professores supervisores: (1) a relevância da formação inicial na aquisição/ aprofundamento de conhecimentos e criticidade; (2) a reconstrução de práticas docentes; (3) a formação/fortalecimento de identidade docente; (4) reflexões críticas acerca da imersão na profissão e na escola; (5) o diálogo com professores experientes; (6) a prática e a formação colaborativa, continuada e permanente; (7) a resolução de problemas coletivamente. Na concepção de Pimenta (1999, p. 25), os saberes pedagógicos devem ser reinventados pelas ciências da educação, a partir da prática dos formandos, ou seja, da prática social da educação, pois possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Dessa forma, os cursos de formação inicial não devem oferecer apenas pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas também, permitir às licenciandas desenvolverem pesquisas das realidades escolares para incentivá-las à atitude de pesquisa nas suas próprias atividades docentes.

De acordo com Freire (1996, p. 36), “o professor deve levar a sério a sua formação profissional”, estudar, e se esforçar para estar à altura de sua tarefa para que assim tenha força moral para coordenar as atividades de sua classe. Assim, esse compromisso com a formação inicial e continuada no PIBID pode ser visto, nos fragmentos, a seguir:

[...] Contribui de n formas, pois vai desde o aspecto pessoal ao aspecto profissional. O profissional docente em formação adquire um conhecimento e uma criticidade que só seriam desenvolvidas em matérias de didática específicas e o fato de ter tido um contato com turmas, no desenvolvimento

de materiais, na aplicação e exposição deles nas reuniões com certeza me ajudaram a ter uma bagagem maior e uma experiência nas matérias de estágio, por exemplo. [...] (LICENCIANDA /BOLSISTA 7, 2019).

[...]Entendo o Pibid como parte do meu processo de formação continuada, já que sempre estou ressignificando meu trabalho. Em relação às bolsistas, entendo como um programa que complementa a formação inicial. [...]” (PROFESSOR SUPERVISOR 1, 2019)

[...] Eu percebi como os textos foram importantes quando em uma prova aula para um pré-vestibular eu os usei. Fui elogiada por ter um embasamento teórico forte e consegui passar entre as primeiras. Além das disciplinas na faculdade, quando o professor passava para lermos o texto, eu já tinha lido com o PIBID. Aprendi muito com eles[...] (LICENCIADA/BOLSISTA 4, 2019)

[...]Os textos contribuem muito, pois vemos diversos conceitos e linhas teóricas que nos ajudam a compreender a prática docente. Também, a partir das leituras conseguimos definir o que melhor se adapta com nossa visão e como poderemos aplicar atividades seguindo tais pensamentos teóricos. [...] (LICENCIADA/BOLSISTA 5, 2019)

Destarte, os saberes da formação profissional foram (re) construídos, tendo em vista os pressupostos teóricos propostos pela escola, pela universidade e pelo PIBID. De acordo com Gauthier (2013, p.31), “O saber das ciências da educação é um saber profissional específico que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica”, no entanto, esse saber serve de pano de fundo para os professores, por oferecer noções relativas do ofício e da educação de modo geral.

4.4 Saberes curriculares

Em consideração ao exame das respostas, percebi os saberes curriculares das licenciadas e dos professores supervisores: (1) a leitura crítica e reflexiva de textos de professores de espanhol, (2) a elaboração e reelaboração dos materiais didáticos, (3) o trabalho da língua espanhola com temas transversais, (4) a integração entre a língua e a literatura espanhola, (5) o conhecimento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol. Para Pimenta (1999, p. 23), “o saber curricular consiste no saber dos manuais e cadernos didáticos, dos programas escolares que servem de guia para planejar e avaliar”. Os conhecimentos das disciplinas nas quais os professores são especialistas formam os saberes docentes, bem como constituem um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (cf. Pimenta, 1999, p. 23).

Freire (1996, p. 21) pondera que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas é estar disposto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho de ensinar. Assim, o resgate das experiências pessoais e coletivas consiste na única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, é preciso combater a “mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança” (Nóvoa, 2001, p.2). É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas, como observado nos fragmentos abaixo:

[...] Aprendi muita coisa com o PIBID que só na prática aprenderia. Hoje sei como moldar minhas aulas aos alunos. Sei que posso trabalhar temas transversais a língua espanhola, como a autoestima, preconceito sem esquecer

de trabalhar a língua e a literatura. [...]” (LICENCIADA/BOLSISTA 4, 2019).

[...]adquiri mais segurança em relação a tudo o que se refere ao planejamento de uma aula e aplicação dela. Foi e ainda está sendo uma experiência enriquecedora e que não é possível dimensionar. [...] (LICENCIADA/BOLSISTA 7, 2019).

[...]Contribuiu para maior reconhecimento da disciplina, visibilidade do trabalho realizado no curso, maior envolvimento dos alunos com a disciplina e no reconhecimento da disciplina como língua obrigatória a partir de 2020 no currículo escolar. [...] (PROFESSOR SUPERVISOR 1, 2019).

Logo, os saberes curriculares não constituíram a memorização de saberes dos documentos norteadores ou políticas educacionais, mas as suas aplicações práticas reinventadas conforme o contexto da escola, da turma, do professor e dos alunos. Assim, os profissionais da educação contribuem para que a (re) criação do currículo, dos planos de ensino, dos planos de aula, dos materiais didáticos, das avaliações e dos outros componentes do processo pedagógico, visando atitudes críticas e entendimentos entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo. Tal resultado mostra discordância com a concepção problemática e insuficiente de Gauthier (2013, p.29) o qual assevera o “saber disciplinar como saber produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e não pelo professor que apenas o extrai e domina para ensinar”.

4.5 Saberes experienciais

Tendo em vista a análise das respostas, constatei os saberes experienciais das licenciandas e dos professores supervisores: (1) à prática de lecionar em sala de aula com supervisão; (2) aos diálogos e as vivências nos cotidianos escolares; (3) às reflexões e avaliações coletivas. O saber experiencial representa as experiências únicas ou repetidas, pessoais e privadas dos professores que permanecem confinados ao ambiente de sala de aula, sem pesquisas ou diálogos. Em seguida, o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público e testado pelas pesquisas em sala de aula. Os professores comparam, avaliam e pesam seus julgamentos e os argumentos com a finalidade de estabelecer parâmetros de ações conhecidas e aprendidas por outros professores (cf. Gauthier, 2013). Adiante, pode-se observar alguns desses saberes, nos fragmentos:

[...]Penso que as reuniões foram enriquecedoras, pois nela houveram debates desde perspectivas teóricas até no que se refere ao material desenvolvido e exposto nas reuniões. Apresentar um material seu, que você fez parte do desenvolvimento ou de um evento ou trabalho desenvolvido, ajuda na construção de uma segurança na fala, no âmbito pessoal. [...] (LICENCIADA/BOLSISTA 7, 2019)

[...]Assim como os textos teóricos que trabalhamos e discutimos, as discussões me fazem ter um olhar diferenciado do outro, um visão de que é possível várias interpretações e vivências. Quando foi discutido sobre literatura e eu senti que poucas pessoas se identificavam com a literatura, vi como eu estava pensando na minha vivência e na minha experiência própria com a literatura. As discussões são importantes para despertar principalmente a empatia com o outro. [...] (LICENCIANDA 9, 2019).

[...]A gente aprende melhor como estar numa sala de aula como docente e isso nos faz chegarmos lá na frente com mais experiência e sabedoria. Bons professores transformam o mundo e acredito que o PIBID nos faz ser melhores professores. [...]” (LICENCIANDA 10, 2019).

[...] A experiência no meu caso da professora supervisora é essencial, porque sem ela e sem a experiência dos anos de docência e da sua prática não poderíamos fazer nada. É essencial porque ela pensa no que não pensamos, nos dá ideias, nos faz refletir e nos ensina tudo que precisamos saber. Ter a professora supervisora é uma experiência incrível porque ela vive todos os dias numa sala de aula e nos prepara para diversas situações que podem acontecer. [...] (LICENCIANDA 9)

[...] As identidades vão se (re)construindo a cada experiência e diálogo estabelecido com os pares.[...] (PROFESSOR SUPERVISOR 1, 2019).

Segundo Freire (1996, p.18), a formação permanente dos professores é o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática. Assim, o pensamento sobre a prática de hoje ou de ontem pode melhorar as práticas futuras. O próprio discurso teórico essencial à reflexão crítica deve ser concreto de tal modo que se confunda com a prática.

Diante disso, as experiências coletivas e colaborativas (re) constroem os outros saberes docentes e, principalmente, contribuem para a formação de um coletivo de licenciandas e professores supervisores do PIBID sem hierarquias, isolamentos e competitividade. Matos (2014) salienta que as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudanças sociais. Assim, para a promoção do diálogo intercultural não é necessário ser o outro, mas entender o outro em sua completude, compreender que as diferenças não precisam ser foco de conflitos, já que são inerentes à condição humana, e saber lidar com elas é o que vai determinar a validade de nossa ação intercultural (cf. Matos, 2014).

5. Considerações finais

As narrativas sobre os saberes pessoais mostraram que as licenciandas (re) construíram suas identidades, resgataram as memórias da infância e da adolescência sobre o desejo de aprender e ensinar acerca do povo originário e do hispanofalante, como também, (re) significaram suas relações a partir de diálogos e reflexões. Além disso, os professores supervisores se assumiram colaboradores e formadores dessas licenciandas. Considero que o PIBID colaborou para as dimensões pessoais e culturais dos participantes nas suas formações docentes.

Os saberes formativos precedentes ao PIBID colaboraram para a escolha da docência, o reconhecimento e a valorização de professores, bem como, ofereceram uma excelente experiência com a disciplina e a escola, através do ensino interdisciplinar dedicado ao aluno. No entanto, o método de ensino estruturalista e reducionista da língua espanhola foi verificado como uma característica indesejável nas narrativas dos professores supervisores e das licenciandas.

Os saberes formativos da profissão evidenciaram que o PIBID contribuiu efetivamente para a formação inicial e continuada, visto que houve a aquisição, discussão e reflexão colaborativa de conhecimentos teóricos relevantes e transcendentais às disciplinas do curso de licenciatura. Ademais, o Programa possibilitou a inserção na escola com a criação e aplicação de vários materiais didáticos e a interação com os alunos, além da superação do estágio supervisionado, a ressignificação dos conhecimentos teóricos e práticos, pelos professores supervisores.

Em relação aos saberes curriculares, as licenciandas e professores supervisores adaptaram práticas de ensino ao contexto dos alunos, da escola, dos objetivos e metas estabelecidos no planejamento. Assim, reconheceram o ensino integrado da língua e da

literatura espanholas, abordando temas transversais, interculturais e críticos, bem como defenderam a permanência da disciplina como obrigatória do currículo de documentos norteadores e da escola. O PIBID propiciou a apropriação dos saberes curriculares por meio das suas aplicações nas práticas.

No tocante aos saberes experienciais na profissão, na sala de aula, na escola e na universidade, o trabalho com os pares acerca das perspectivas teóricas e das práticas de ensino-aprendizagem colaborou para a formação de um coletivo profissional no subprojeto, o reconhecimento de si e dos sujeitos, a pluralidade de ideias e vivências como sujeito/praticante, a concepção dos sentidos de empatia e de respeito, o (re) descobrimento da literatura como disciplina prazerosa e essencial para o trabalho docente e o compartilhamento de experiência prática dos professores supervisores.

Embora esta pesquisa encontre limitações no espaço/tempo e tema, ela pode contribuir para estudos contemporâneos acerca de coletividade e colaboração na formação docente na Educação e no Curso de Letras, bem como incitar futuros trabalhos acerca das contribuições do Programa PIBID na identidade docente, na inserção profissional e na socialização profissional. Os saberes dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, consoante Tardif e Raymond (2000), no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, e de natureza diferente.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001. Brasília: MEC/ SEB, 2001.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BIOTO, Patricia Aparecida. Estado da arte sobre formação colaborativa de professores no programa ler e escrever. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. e21761, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21761. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21761>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BORGES, Elisabete Ferreira; FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias; ESTEVAM, Humberto Marcondes. Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência Nos Institutos Federais: Uma Política Pública Visando Mais Sucesso Escolar Nas Licenciaturas. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 9, n. 1, 2016. DOI: 10.18554/rt.v9i1.1721. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1721.9>, n. 1, 2016. Acesso em: 5 nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Editais e Seleções 2013-2019**. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-seleções>. Acesso em: 23 nov. 2019

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera LA. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. *In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino*, v. 16, p. 55-68, 2010.

FREIRE, Paulo. Saberes necessários à prática educativa. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1996] 2000.

GAUTHIER, C. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. *In: Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo, Cortez, 2009.

MATOS, Doris Cristina V. da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abchache*, n. 6, p. 165- 182, 2014.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *Delta*. v. 10, n. 2, pp. 329-338, 1994.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova escola*, São Paulo, v. 28, n. 142, 2001.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sinpro*, São Paulo, p. 5-20, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 31-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. São Paulo: Petrus, 2009, p. 49-64.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 20 março. 2020

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. *In*: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 15-38.