



REVISTA CAPIM DOURADO

Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

DOI: <http://doi.org/10.20873/COLABPIBID>

AÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSOR SUPERVISOR E PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: (RE)CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID

COLLABORATIVE ACTION BETWEEN SUPERVISING TEACHER AND PRE-SERVICE TEACHERS: (RE)CONSTRUCTING TEACHING IDENTITY IN THE PIBID CONTEXT

ACCIÓN COLABORATIVA ENTRE PROFESOR SUPERVISOR Y PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL: (RE)CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL PIBID

**Jefferson de Oliveira Rodrigues¹
Karyne Soares Duarte Silveira²**

Recebido 30/03/2025	Aprovado 05/05/2025	Publicado 23/05/2025
------------------------	------------------------	-------------------------

RESUMO: Frente aos desafios que permeiam a prática docente, a habilidade de agir em colaboração se sobressai como elemento determinante. Neste contexto, intentamos, neste artigo, discutir as contribuições das experiências compartilhadas entre professor supervisor e professores em formação inicial no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto refletimos sobre a (re)construção da identidade docente numa perspectiva colaborativa. À luz dessas reflexões, emergem conclusões que destacam o impacto positivo do trabalho cooperativo, realçando uma mudança na percepção do papel do professor e seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Trabalho colaborativo. Formação inicial. PIBID.

¹Graduando no curso de Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Letras Inglês, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2022 e 2024, desenvolvendo pesquisas substancialmente no ensino-aprendizagem de língua inglesa com enfoque nos aspectos socioemocionais.

²Doutora em Linguística pela UFPB. Atua na área de ensino de língua inglesa, com ênfase na formação docente inicial e/ou continuada. Professora do Curso de Letras Inglês da UEPB.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

ABSTRACT: In the face of challenges that permeate teaching practice, the ability to act collaboratively stands out as a determining element. In this context, we intend, in this paper, to discuss the contributions of shared experiences between the supervising teacher and pre-service teachers within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) while reflecting on the (re)construction of teaching identity from a collaborative perspective. In the light of these reflections, conclusions emerge that highlight the positive impact of cooperative work, emphasizing a change in the perception of the teacher's role and their professional development.

KEYWORDS: Teaching identity. Collaborative work. Initial training. PIBID.

RESUMEN: Frente a los desafíos que permean la práctica docente, la habilidad de actuar en colaboración se destaca como elemento determinante. En este contexto, intentamos, en este artículo, discutir las contribuciones de las experiencias compartidas entre profesor supervisor y profesores en formación inicial en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) mientras reflexionamos sobre la (re)construcción de la identidad docente en una perspectiva colaborativa. A la luz de estas reflexiones, emergen conclusiones que destacan el impacto positivo del trabajo cooperativo, evidenciando un cambio en la percepción del papel del profesor y su desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente. Trabajo colaborativo. Formación inicial. PIBID.

INTRODUÇÃO

Ainda que o cenário educacional nas últimas décadas tenha mudado do paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos para uma visão de aprendizagem sociocultural, a figura do professor ainda é frequentemente vista como um sujeito isolado, que trabalha com as seletas ferramentas adquiridas ao longo de seu solitário percurso e vivências individuais.

Para fins de clareza, evidenciamos que a individualidade³, aqui não se refere à subjetividade de cada professor, que, por sua vez, deve compor esse agente e ser

³ Para um entendimento mais profundo da *cultura do individualismo*, vide Hargreaves (1998).



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

valorizada durante suas ações. Contrariamente, refere-se ao isolamento que limita o professor apenas ao ato de ensinar e o tira o ato de aprender; aprender com o outro e se desenvolver continuamente em interação com seus pares e comunidade escolar. Como efeito, essa prática pode privá-lo de configurar plenamente sua identidade docente e a autorresponsabilidade com seu desenvolvimento profissional.

É considerando essas questões, portanto, que devemos direcionar nosso olhar para a formação de professores e os movimentos educacionais que, desde o início, devem promover práticas concretas e reflexões acerca das ações colaborativas e o estreitamento das relações interpessoais no âmbito pedagógico. Todavia, é ineficaz e sem sentido reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa se as políticas ou estruturas que definem as carreiras docentes não se alinham a esse objetivo, da mesma forma que, em suas normas persistem em obstaculizar as formações compartilhadas (Nóvoa, 2009).

Por outro ângulo, em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), observamos facilmente um espaço favorável a viabilizar a formação de professores que rompam com o isolamento docente e caminham sob a perspectiva do trabalho colaborativo. Basta tomarmos o que dispõe o Decreto nº 7.219, de junho de 2010 (Brasil, 2010), sobre o Programa e seus objetivos, que considera como tais o incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e a mobilização de professores como cofomadores dos futuros docentes.

Reconhecemos, por um lado, que as providências não pormenoriza de fato a ação colaborativa como meta, em alternativa, propõem um espaço para que os papéis docentes se articulem com dinamicidade, possibilitando a ressignificação do professor quanto à sua posição na escola e não somente, mas, também, potencializando a busca pela integração do trabalho em equipe em suas práticas futuras. Entendemos o PIBID, dessa forma, como um diferenciativo na formação



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

docente, ou melhor, fator-chave contributivo no que concerne à formação e construção identitária docente numa perspectiva colaborativa.

Considerando, pois, nossos objetivos, o problema de pesquisa deste estudo delimita-se em: como as experiências colaborativas entre professor supervisor (PS) e professores em formação inicial (PFI), no contexto PIBID, contribuem para a (re)construção da identidade docente e desenvolvimento profissional?

Para isto, discutiremos inicialmente a identidade docente com base nas ideias de Pimenta (1996) e Nóvoa (2019). Em seguida, abordaremos o trabalho colaborativo no exercício do professor por meio da literatura do tema nas vozes de Hargreaves (1998), Magalhães e Fidalgo (2008) e Martinho (2018) para, posteriormente, analisarmos a teoria integrando os conceitos e reflexões aqui fornecidos com os resultados de entrevistas semiestruturadas conduzidas com o professor supervisor e participantes do subprojeto PIBID/Letras Inglês de uma universidade pública localizada no interior da Paraíba, entre os anos de 2022 e 2024, buscando responder à questão de pesquisa.

O EU DOCENTE A PARTIR DE UM TECIDO DE SIGNIFICADOS

Mais do que prestar a qualificação necessária para exercer a prática profissional docente, espera-se que o curso de formação inicial realmente forme o professor ou que contribua significativamente para seu desenvolvimento (Pimenta, 1996). Não unicamente, também certifique que esse professor em pré-serviço seja capaz de avolumar sua habilidade de tornar teoria sua própria prática por meio da reflexão crítica, uma vez que esse profissional “não pode constituir seu fazer-saber, senão a partir do seu próprio fazer” (Pimenta, 1996, p. 26).

São nesses processos formativos que a identidade de um “bom professor” (Nóvoa, 2009) pode ser configurada. Há uma base teórico-literária que traduz o que é identidade (docente). Para Pimenta (1996, p. 75-76), a título de exemplo:



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. [...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.

Nessa perspectiva, a identidade profissional do professor ocorre conforme cada um a enxerga, o que exige uma contínua reavaliação dos significados sociais ligados à profissão. Do mesmo modo, corrobora Nóvoa (2000, p. 16) ao constatar que: “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, o que nos leva a crer que não é adequado pensar em identidade como um estado final quando essa, a valer, é um campo de desafios, onde se constroem modos de ser e estar na profissão (Nóvoa, 2000).

Consoante os autores supracitados, do ponto de vista conceitual, identidade é a priori um processo de constituição contínua que se pauta nas próprias experiências enquanto professor. Portanto, parece-nos oportuno indagar como os professores em formação inicial constituem sua identidade docente, ou melhor, dito nas palavras de Nóvoa, seu "processo identitário".

No início de sua carreira, o professor pode se encontrar sobretudo focado na aquisição de habilidades práticas e conhecimentos específicos, deixando de lado, ou não investindo no construir o seu *eu* docente. É preciso pensar em todas as consequências para quem está a se formar ao ignorar esse ato reflexivo, em particular aquelas advindas do não compreender desde cedo o impacto da transição de uma identidade individual – isolada – para uma constituição coletiva na emergência de um conhecimento sólido no exercício docente. Tomemos como expressiva essa observação, pois em seu interior residem implicações fundamentais para os encaminhamentos da próxima seção.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

O EU NO OUTRO E O TRABALHO EM EQUIPE

Se a formação de professores na tendência reflexiva traz à tona nos últimos anos a necessidade de sensibilizar professores para a socialização e partilha de práticas em um movimento colaborativo (Hargreaves, 1998; Magalhães; Fidalgo, 2008; Martinho, 2018), pensa-se que, por muito tempo, o exercício docente teve uma base individual (Nóvoa, 2022).

A fim de estabelecer uma relação entre o processo de constituição da segunda pele profissional⁴ e a cultura de colaboração⁵, pensemos no (re)construir da representação docente quando ocorre de forma solitária. Desse modo, professores em formação inicial e coformadores que não analisam criticamente suas ações, não só impedem o aprendizado e o debate das teorias que fundamentam essas ações, como também contribuem para a falta de reflexão sobre os significados políticos que elas espelham, resultando na incapacidade de relê-las e, assim, de construir novos significados coletivos (Magalhães; Fidalgo, 2008). É sob esta ótica que chegamos talvez no ponto crítico deste estudo, assinalado com muito acerto na fala de Nóvoa ao sublinhar a necessidade de os professores estarem no corpo da formação dos seus colegas, pois “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Nessa fala notável apreciemos, por assim dizer, a ideia de comunidade imbricada – como telhas em um telhado – porém permeável, que se permite ser penetrado por ideias. É esta consciência que defende e reforça a ação colaborativa entre professores, para que juntos possam refletir sobre o conhecido e o

⁴ Nóvoa (2000) entende que o professor, ao constituir seu processo identitário, constitui a sua *segunda pele profissional*.

⁵ Refere-se a uma das quatro formas de cultura profissional dos professores proposta por Hargreaves (1998).



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

desconhecido, com olhar crítico e tensionado para transformar a nossa realidade educacional (Freire; Shor, 2008).

Vale a pena voltar nos estudos de Hargreaves (1998) para descrever o tema colaboração no escopo educacional à vista de atenuar qualquer dispersão semântica. Para o autor, a colaboração no processo educativo ocorre quando o trabalho é realizado de maneira coordenada entre os pares, dialogicamente e com base em comum, logo “colaboração pode ser uma forma de ajudar os professores a trabalharem juntos na prossecução ou na revisão dos seus próprios objetivos enquanto comunidade profissional” (Hargreaves, p. 10). Na proposta de chegar no sentido final dos conceitos de colaboração em um quadro epistemológico, Magalhães e Fidalgo (2008, p. 10) observam que

[...] o foco é posto na divisão do trabalho e no aprendizado e pensamento como processos sociais dialéticos, envolvendo o conceito de colaboração como pensar e agir conjuntamente para (re)construir o conhecimento, sem nunca negligenciar as necessidades dos participantes (tradução nossa).

Essa descrição nos serve como conforto – sim –, pois ressalta que o professor não está talhado a agir sem uma rede de apoio e, se seu campo de visão estiver turvo, entenda-se, portanto, que este não é o único. No outro encontrará outras perspectivas que não despercebem a sua, mas em conjunto, em partilha, criará um novo horizonte. Associado a isso, Martinho (2018) já sinaliza as contribuições do trabalho colaborativo sendo muitas; desde favorecer os que firmam aliança com a cultura colaborativa, como de forma frutuosa trazer vantagens também para a comunidade no total. Ademais, “[...] é um meio com forte potencial para o desenvolvimento profissional do professor” (Martinho, 2018, p. 1). Apesar do contributivo dessa coconstrução de saberes até aqui apresentado, curiosamente a práxis colaborativa pode ser um processo difícil tanto para formar quanto para desenvolvê-lo (Martinho, 2018; Hargreaves, 1998). Dentre os fatores que



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

complexificam seu desenvolvimento, Martinho (2018, p. 3) destaca seu percurso naturalmente exigente no qual “a sua manutenção comporta diferentes aspectos que importa gerir: a diversidade, a tolerância, as expectativas, as emoções e a imprevisibilidade”.

Tal demanda, de fato, sinaliza a necessidade do envolvimento precoce em contextos colaborativos. Assim, vemos como vantajoso reconsiderar as reflexões iniciais e visitar os espaços formadores, que permitem os professores experimentarem a colaboração desde os primeiros passos de sua formação. Dessa maneira, poderão pesar, a partir de suas experiências, de modo crítico e responsável, os prós e contras da perspectiva que anuir à sua prática. Extrai-se daqui a nossa motivação para discutirmos as contribuições das experiências compartilhadas entre professores tendo o PIBID como campo empírico e suas implicações no processo identitário e no desenvolvimento profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Qualificamos este estudo como qualitativo. Buscamos, como propõe Godoy (1995), construir a realidade ao longo do processo. Assim, o enfoque esteve na construção e compreensão da realidade a partir da perspectiva dos participantes envolvidos, como alternativa contrária de simplificar seus “pensamentos”, “sentimentos” e “ações” em variáveis mensuráveis (Godoy, p. 63).

Com o nosso propósito de buscar iluminar e ampliar as discussões referentes aos aportes das experiências colaborativas entre professores no PIBID, valemo-nos da participação de 3 (três) graduandos do curso de Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba que foram bolsistas do subprojeto PIBID/Letras Inglês, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o período de 2022 a 2024. Também como



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

colaborador do estudo na figura de docente coformador, contamos com um professor de inglês, atuante em uma escola de ensino regular na região e parceira do Programa, que desempenhou o papel de supervisor dos professores em formação inicial cá mencionados.

Adiante, o trabalho se direciona para reflexões provenientes de dados produzidos pelos participantes, doravante mencionados como PS (professor supervisor), PFI 1, PFI 2 e PFI 3 (professores em formação inicial 1, 2 e 3, respectivamente). Optamos, portanto, por utilizar entrevistas semiestruturadas como possibilidade de deixar os sujeitos desamarrados para responder os questionamentos (Triviños, 1987). Assim, tivemos o cuidado de evitar qualquer forma de condicionamento que pudesse padronizar as alternativas (Manzini, 2004), haja vista que, dada a dimensão desse estudo e seu tema em discussão, optamos por oferecer *insights* autênticos que possam contribuir para futuras pesquisas.

As entrevistas ocorreram pelo *Google Meet* e foram guiadas pelas seguintes questões:

1) Como você percebe o papel do PIBID na facilitação de práticas colaborativas?

2) Quais contribuições consegue avaliar ou apontar a partir das experiências compartilhadas com o professor supervisor/com os outros professores em formação?

3) De que modo isso influencia no seu processo de (re)construção identitária?

A seguir, transcrevemos os respectivos recortes dessas entrevistas com a devida análise.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor aprende sua profissão na escola e também no diálogo com outros professores (Nóvoa, 2009). Perante essa colocação, buscamos enquadrar as narrativas dos professores no contexto desta pesquisa, levando em conta os principais eixos-tema que norteiam este estudo, sendo esses: as contribuições das experiências entre professores (PS x PFIs) no âmbito do PIBID e o desenvolvimento identitário do docente a partir das dinâmicas colaborativas.

Os dados analisados geraram resultados que são apontados e discutidos aqui, dispostos nos seguintes tópicos: a) o PIBID nas práticas colaborativas: percepções acerca do seu papel; b) contribuições resultantes das experiências conjuntas; e c) reflexões sobre a (re)construção identitária.

(a) O PIBID nas práticas colaborativas: percepções acerca do seu papel

Quando anteriormente mencionamos o PIBID como um espaço que desperta a cooperação entre professores, alinhados a um interesse em comum, partimos da leitura das propostas que o documento norteador do Programa apresenta. Se, desse modo, já fomos capazes de captar a viabilidade do reforço nas práticas coletivas, nas narrativas dos participantes essa abertura consolidou-se ainda mais.

De início, o PS reconheceu o PIBID como uma ferramenta que concretiza as práticas de colaboração no perímetro educacional, enfatizando o desenvolvimento proveniente desse exercício na formação inicial e continuada: *A fomentação de tais práticas tem sua estreia no diálogo que se estabelece entre a universidade e a escola, o conhecimento acadêmico e a experiência de base, a teoria e a prática.*⁶

⁶ Optamos por destacar as falas transcritas dos entrevistados colocando-as em itálico para diferenciá-las do restante do texto.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Com isso, reverbera as orientações programadas nos objetivos do documento e, de tal modo, assente que há a instituição da colaboração no meio formativo.

Em seu relato, o PS seguramente acolhe as práticas em conjunto e reforça seu papel: *Um dualismo que, a meu ver, deve ser desconstruído, abrindo espaço para a pesquisa, para a troca de experiências, para eclosão de projetos conjuntos e para a construção de conhecimentos compartilhados. O contato entre PS e PFI consegue suprir uma necessidade bidirecional que se configura como o cerne da proposta do PIBID: a integração teoria-prática.* Magalhães e Fidalgo (2008), entre outros, discorreram sobre a necessidade de ações que envolvam o entrelaçamento de teorias e práticas como foco na educação. Somado ao diálogo nos espaços formativos pode-se constituir uma comunidade educativa na qual, em colaboração, sejam criadas condições para uma formação de professores inicial e continuada à altura dos novos desafios (Nóvoa, 2022).

Na ótica dos alunos bolsistas, foi considerado igualmente o caráter facilitador das ações em conjunto realizadas por meio do Programa. Para PFI 1, *essa ideia de trabalhar no PIBID com ele (PS) e com os outros PFIs é a de facilitar todo o processo, de complementar as ideias do outro, de expor nossos sentimentos em relação ao nosso desempenho e como nós percebemos a nossa evolução dentro do projeto.* PFI 2 segue em conformidade ao dizer que o subprojeto *facilitou estas práticas colaborativas com relação ao compartilhamento não só do mesmo espaço, mas de ideias, sentimentos e expectativas.*

Pensando no PIBID por esse viés, nos voltamos às reflexões de Nóvoa (2009) e o entendemos como um lugar formativo dos professores, onde se analisam práticas compartilhadas em um movimento de acompanhamento e reflexões sobre a prática docente. Sendo assim, o Programa *foi sobre você colocar sua visão de professor para fora e tem a parte que as pessoas reconhecem também essa sua visão [...] as pessoas discutem, debatem e você pode debater em conjunto, então*



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

para mim é onde nasce o reconhecimento dos outros e o meu (auto)reconhecimento, como relata PFI 3.

Em linhas gerais, com base em suas respostas, verificamos que os participantes estiveram em consonância ao perceber o Programa enquanto promotor do trabalho em equipe, rico no compartilhamento de ideias e de autorreconhecimento mútuo. Da mesma forma, apresentou-se como uma proposta de coconstrução que direciona os PFIs a um caminho da teoria para a prática em um movimento de ampliação do repertório experiencial e, em retorno, ao PS, *o caminho da prática para a teoria, em um exercício de renovação de meus conhecimentos por meio das novas tendências da educação e pesquisas no meio acadêmico.*

(b) Contribuições resultantes das experiências conjuntas

No que tange aos ganhos de articular os agentes em um trabalho dinâmico de cultura colaborativa, as trocas que aconteciam após o término dos encontros entre os professores revelaram-se significativamente valiosas para suas respectivas reflexões. PFI 1 avalia não somente as experiências coletivas com o PS, mas também com seus pares em pré-serviço como *um momento de reflexão importantíssimo* no qual destaca os momentos de *feedback* em que *falava o que fazia mais sentido para mim, levantando pontos que eu achava importante [...] mas aí vinha um dos meus colegas e também o professor supervisor, com outras reflexões, trazendo outras questões com outros pontos de vista e essa troca com visões diferentes sobre a mesma aula acabou se tornando um momento muito especial*. Esse é um caso a se ilustrar, do professor que concebe seu trabalho como objeto de investigação conduzido não de forma isolada, mas sim pelos próprios agentes com a colaboração de seus pares (Martinho, 2018).



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Além disso, pensemos no interconhecimento que ocorre nessas práticas. De acordo com Nóvoa (2022, p. 11), “o conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas”, aliás, são nesses diálogos no interior do coletivo que surgem as infinitas possibilidades de intervenção nas ações pedagógicas, bem como o perceber das responsabilidades do professor no ambiente profissional, como menciona o PFI 3: *o ponto principal foi eu poder entender como o professor tem que ser dentro da escola e como ele pode agir*. Isso, a propósito, teve implicações diretas nos processos identitários dos participantes, que serão desenvolvidos na próxima seção.

Outros aspectos benéficos para além dos elencados nas respostas às entrevistas, encontram-se nas palavras do PS ao apontar a afetividade e os aspectos socioemocionais: *essas constantes interações com eles (PFIs) me fizeram refletir, por diversas vezes, sobre a efetividade da minha própria prática. [...] Ao final das minhas aulas, os PFIs me davam feedback contendo suas impressões gerais, que focaram tanto nos aspectos técnicos da aula - como contextualização, procedimentos, links, tempo, desfechos - como em aspectos socioemocionais que a aula poderia estar promovendo - relevância, sensação de pertencimento, socialização e interação, autogestão, engajamento, abertura ao novo*. Sobre esse fato, Martinho foi muito feliz ao dizer que são numerosas as vantagens para os elementos que constituem o trabalho colaborativo por meio da partilha. Essas vantagens se traduzem em um “capital profissional”⁷ (Fullan; Rincón-Gallardo; Hargreaves, 2015, p. 6) para os professores, que poderá contribuir significativamente no desenvolvimento de saberes-fazeres docentes nos seus processos de identificação como professor (Pimenta, 1996).

⁷ Fullan, Rincón-Gallardo e Hargreaves (2015) definem o termo ‘capital profissional dos professores’ como um conjunto de esforços que consistem no capital humano (a qualidade do indivíduo), no capital social (a qualidade do grupo) e no capital de decisão (o desenvolvimento de conhecimentos especializados e de julgamento profissional de indivíduos e grupos para tomar decisões cada vez mais eficazes ao longo do tempo).



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

(c) Reflexões sobre a (re)construção identitária

Por parte das práticas cooperativas, interessa-nos também assinalar de que formas a perspectiva colaborativa, no chão do PIBID, teve influência (ou não) nos processos do desenvolvimento do *eu* docente dos participantes. Enquanto movimento reflexivo, com base nas vivências de grupo, PFI 1 denota a diversidade advinda da pluralidade de pensamentos promovida pela equipe ao atribuir ao PIBID o papel formativo nas reflexões, em especial nos momentos de socialização, os quais *usávamos para refletir sobre as aulas que influenciaram para que diversos momentos no PIBID eu me posicionasse de formas diferentes*. PFI 1 completa dizendo: *eu diria que minha identidade é adaptável porque tem um pouco de mim [...] e um pouco do que os alunos precisam*. Outrossim, PFI 2 se vê de maneira em que *posso transformar e ajudar na vida de cada um, seja meus colegas de profissão ou meus alunos*. Essa adaptabilidade e senso de poder mudar o outro é um reflexo direto das interações com o grupo, diz respeito às convivências no mais literal sentido: “viver com”, “trabalhar com” e “pensar com” os seus pares (Nóvoa, 2022).

Portanto, os participantes firmaram sua identidade a partir da ideia de que os professores se ajudam e aprendem uns com os outros. Isso só é possível, como compreende o PS, *quando os agentes em questão se dispõem a não trabalhar ilhados, entendendo que seu desenvolvimento é muito mais eficiente quando o outro tem parte ativa no processo*. Ressoa-se aqui o pensamento de Nóvoa (2019, p. 6) de que a profissão docente necessita da “presença”, do “apoio” e da “colaboração” dos outros.

Essa percepção do PS está relativamente na pele da sua própria identidade, uma vez que ao recorrer às reflexões durante as oficinas que os PFIs desenvolveram durante o Programa, sublinhou: *pude me colocar como observador e enxergar neles, em seus erros e acertos, como um espelho da realidade, o meu*



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

EU-PROFESSOR inacabado sendo construído e reconstruído por vezes. Quão angustiante e satisfatório, ao mesmo tempo, é isso! Minha identidade profissional tomando forma mais uma vez, dessa vez de forma mais conscientemente coletiva. A observação do PS sobre sua identidade profissional, sendo continuamente ressignificada através da colaboração com outros professores, ilustra o professor que consegue transformar suas ações de maneira consciente, uma vez que é capaz de descrever e confrontar suas práticas com informações adquiridas de forma crítica e partilhada (Martinho, 2018).

Deste indicador, manifesta-se o relato do PFI 3, que a partir da colaboração com o PS, o fez observar e internalizar características que considera fundamentais e de valor para sua própria identidade, como a valorização do aprendizado contínuo, a motivação e comprometimento: *encontrar professores que depois de tanto tempo ainda gostam de estar [na profissão] e não param de tentar se aprimorar [...] estão o tempo inteiro ali tentando e tentando e você pensa “era isso que eu estava procurando e não estava encontrando”*. Cabe dizer que a experiência de colaborar com o PS e observar traços docentes valorizados, leva o PFI 3 a uma espécie de ajuste ou reafirmação de suas próprias crenças e motivações, sugerindo o que considera importante em sua prática educacional.

Essa perspectiva, por fim, abre a possibilidade de renovar a profissão a partir de encontros intergeracionais desde os primeiros passos na formação inicial (Nóvoa, 2022). Diante do exposto, entendemos que todos os professores entrevistados denotaram a influência que as trocas dialogadas tiveram nas (re)definições de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Neste estudo, tivemos o objetivo de discutir como as experiências colaborativas entre professores (PS e PFIs), no contexto PIBID, contribuem para a (re)construção da identidade docente e desenvolvimento profissional. Ao avaliarmos as respostas dos professores entrevistados, obtivemos conclusões que destacam o impacto positivo do trabalho docente no viés colaborativo, realçando uma nova configuração no seu *eu* docente.

A par do PIBID enquanto campo empírico e facilitador da cultura colaborativa, as experiências dos professores foram enquadradas na possibilidade de sensibilizar outros agentes na adesão de práticas que valorizem a cooperatividade, o trabalho em equipe e o coletivismo, não se despojando de sua individualidade, mas colaborativamente coexistindo harmoniosamente.

Importará, por fim, investigar e discutir continuamente a cultura da colaboração nos ambientes formativos, que viabilizem os exercícios de analisar-partilhar, refletir-partilhar e agir-partilhar dando forma a comunidades de conhecimento coletivo. Tendo essa perspectiva como horizonte, não se reduz a (trans)formar individualmente cada professor, como já preconizava provocativamente Nóvoa (2019, 2022), mas do mesmo modo potencializar o coletivo docente. Afinal, como ser professor sem o outro?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

FULLAN, Michael; RINCÓN-GALLARDO, Santiago; HARGREAVES, Andy. Professional capital as accountability. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995. p. 57-63.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança**: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo.; FIDALGO, Sueli Salles. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; GIL, Glória. (Orgs.). In: **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p. 105-124.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROM.

MARTINHO, Maria Helena. A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 1, 2018.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44, 2019.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. p. 1-20.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, vol. 22, n. 2, 1996. p. 72-89.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.