

AS MEMÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ESPANHOL PELO PIBID¹

Karina Bueno²

Silvia Regina Delong³

Nicolly Marcelli de Castro Silveira⁴

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a construção da identidade docente por meio de um relato acerca da primeira experiência de graduandos, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando junto a uma classe de Língua Espanhola no Ensino Médio. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa-descritiva, objetivando identificar como essa vivência inicial contribui para o estabelecimento de traços constitutivos da identidade docente emergente. Ao ingressar no PIBID, evidenciou-se uma quebra de paradigmas em relação ao imaginário social sobre o que é ser professor e à valorização da prática como ação de (auto)formação. A experiência reafirmou a importância do PIBID na formação de licenciados, uma vez que os insere nos desafios reais da profissão, estimulando uma postura reflexiva e crítica. Além disso, corrobora o propósito de valorizar e integrar a Língua Espanhola no currículo escolar, em contraposição aos modelos que objetivam restringir seu espaço, reforçando a defesa de um ensino plurilinguístico e igualitário. Conclui-se que a identidade docente encontra-se em constante (re)construção, influenciada pela inserção prática e pelo contexto social, político e cultural. Assim, o relato enfatiza a memória de uma primeira experiência como um marco formador que seguirá o docente por toda sua trajetória, servindo como base para ressignificações profissionais futuras. Desse modo, destacamos o ato de formar e formar-se como uma ação de resistência e persistência por um a mais que proporcione aprendizagem contextualizada, voz ao professorado, línguas com espaço e PIBID com permanência, estabilidade e continuidade.

Palavras-chave: Identidade docente, Experiência, Formação, Resistência, Licenciatura.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade docente é um processo dinâmico que vai além da teoria aprendida nas salas de aula da universidade, pois desenvolve-se, sobretudo por meio da prática. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mostra-se um pilar essencial para a formação docente dos licenciandos.

1 Trabalho desenvolvido no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar de Formação de Professores de Espanhol e Inglês, vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Graduada do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, karinabueno122@gmail.com;

3 Doutora em Linguística Aplicada. Professora de Língua Espanhola e Coordenadora de Área do NID - União da Vitória do PIBID Interdisciplinar de Letras Espanhol e Inglês, sradelong@gmail.com;

4 Graduada do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, nicollycastro975@gmail.com;



A experiência aqui relatada foi construída por meio da oportunidade de participar do Subprojeto Interdisciplinar de Formação de Professores de Espanhol e Inglês, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campi de União da Vitória e Apucarana, cujo objetivo é desenvolver atividades envolvendo a interdisciplinaridade e às novas tecnologias, em escolas de educação básica parceiras das respectivas regiões. O PIBID, “criado em 2007, como uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação” (Leonel, Lagoeiro, 2024, p. 3), se destaca por possibilitar o contato com a realidade escolar desde os primeiros anos de graduação. Essa aproximação prática proporciona aos alunos participantes maior preparação para o exercício da profissão e uma reflexão crítica acerca da (des)valorização docente.

Ingressar no programa impacta positivamente a qualidade formativa dos acadêmicos, sobretudo quando comparado aos que não têm a oportunidade de vivenciar experiências semelhantes durante a licenciatura. O PIBID permite aos discentes perceberem lacunas entre teoria e prática, bem como refletirem sobre os conteúdos que os alunos necessitam aprender e aqueles que lhes são impostos pelo sistema educacional, favorecendo, desde os primeiros momentos da carreira, uma postura mais consciente diante da profissão (Siqueira, 2024).

Além disso, o ingresso permite a nós, alunos, uma quebra de paradigmas em relação ao imaginário social sobre o ser professor. Ao termos contato com a prática docente real, compreendemos que estudar é um ato de resistência e ensinar é dar ao aluno a possibilidade de lutar pelo seu lugar no mundo, emancipando-se, assim como inspira-nos a refletir o pensamento freiriano (1996, apud Andrade, Santos, Vieira *et al.*, 2024, p. 2361).

As falas disseminadas no meio social influenciam diretamente na constituição da identidade docente. Nesse contexto, Vieira e Henriques (2014) abordam nuances do *self* – noção que cada pessoa tem de si mesma – destacando autores como McAdams (1985, 2001), que considera a identidade organizada em “histórias de vida”, sendo estas influenciadas e diretamente construídas pelas pessoas que cercam o indivíduo e pelo contexto sociocultural no qual se encontram (McAdams, 1985, 2001, apud Vieira, Henriques, 2014).

Convergindo com essa ideia, “a identidade nada mais é do que o resultado [...] dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136, apud Silva, Aguiar, Monteiro, 2014, p. 740). Ou seja, a identidade não é algo fixo e acabado, ela se articula à bagagem de mundo que nos acompanha desde a infância até aquela que formamos coletivamente na vida adulta.



Sendo assim, temos um duplo processo identitário: a identidade para si e a identidade para os outros, “ambas articuladas e processadas por meio de mecanismos de pertencimento (que tipo de homem ou mulher se quer ser/ se diz ser) e de atribuição (que tipo de homem ou mulher você é/ dizem que você é)” (Dubar, 2005 apud Silva, Aguiar, Monteiro, 2014, p. 740). Em outras palavras, trata-se do que demonstramos ser, do que queremos provar para nós mesmos que somos e do que os outros percebem sobre nós, como nos vêem.

Outrossim, ainda no âmbito da identidade profissional, é possível reforçar essa perspectiva através de uma linha temporal, percebendo o quanto a identidade do professorado é modificada em determinadas épocas e modelos governamentais. Como exemplo, temos o Estado da 1ª República, que concedia ao profissional um papel de honra, cabendo a ele o cumprimento da ambição republicana de ‘formar um homem novo’. Ao mesmo tempo, o profissional era submetido a um controle administrativo e ideológico rigoroso (Nóvoa, 1992, p. 15), o que refletia nas suas concepções sobre si, ora prestigiado, ora controlado pelo sistema.

Além disso, a bibliografia observada aponta que a identidade encontra-se em constante (re)construção, especialmente a identidade docente, formada a partir das memórias pessoais, do convívio com a equipe educacional e em contraste com os discursos difundidos em períodos divergentes.

Lopes, Cordeiro, Santos, Bervian (2021) observam a construção da identidade docente por meio da análise dos diários de bordo de duas pibidianas do curso de Ciências Biológicas. As pesquisadoras utilizam como parâmetro de análise as “dimensões da identidade profissional docente na formação inicial, propostas por Nascimento (2007): motivacional, representacional e socioprofissional” (Lopes, Cordeiro, Santos, Bervian, 2021, p. 7). A partir dessas dimensões e de excertos das escritas das pibidianas, constata-se evidências constitucionais identitárias como: incidências a escolha da profissão, inserção no ambiente escolar, transfiguração de imagem pessoal para profissional, desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas e socialização com os profissionais da área, influenciando reflexões sobre o profissional que desejam ser, contribuindo com a constituição da identidade e destacando o PIBID como um agente facilitador do processo.

O programa favorece uma postura crítica e reflexiva frente à nossa própria imagem em construção, auxiliando também em uma identificação (ou não) prévia com a profissão, reduzindo o risco de frustração futura de licenciandos em relação à carreira. No entanto, muitos não conseguem participar da iniciativa sem o auxílio das bolsas, seja por limitações



financeiras ou pela dificuldade de conciliar com o trabalho. Dessa forma, o primeiro contato com a rotina e as demandas da sala de aula ocorre nos estágios obrigatórios. Porém, esses evidenciam-se insuficientes para a formação em um nível mais aprofundado, comprometendo a construção de uma identidade docente sólida e impactando na permanência dentro da profissão. Em entrevista a Lomba e Filho, Nóvoa diz:

Estive em escolas, dei aulas, fiz formação, animei seminários, num permanente entrelaçamento entre a prática e a teoria. É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais refletida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados (Lomba e Filho, 2022, p. 2)

Destaca-se aqui o PIBID, que proporciona aos licenciandos autonomia para iniciar sua construção identitária profissional, experimentando o real da profissão e do ambiente educacional, quebrando por vezes a densidade teórica observada nos currículos dos cursos superiores e agregando sentido prático à teoria. Quanto aos estágios, Campos (2011) observa que “somente no final do curso é que se tem a parte prática com os estágios. Esses são tidos como coroamento do curso, quando encerrada a formação” (Campos, 2011, p. 72 apud Oliveira, 2017, p. 364).

Porém, esses curtos períodos de estágio não atendem à demanda complexa da base constituinte da identidade docente, sobretudo se considerarmos as exigências burocráticas, o excesso de tarefas, as mudanças abruptas de cenário – como a pandemia do COVID-19, que acarretou adaptações nas estratégias metodológicas – e o impacto de tudo isso na percepção do educador sobre si (Oliveira, 2017). Nesse sentido, torna-se essencial que os docentes, desde a formação inicial, entendam a necessidade de investir na formação continuada e na autoformação, para que haja fortalecimento e atualização permanente da sua identidade. Isso se relevante porque, ocasionalmente, a formação docente confunde “formar” e “formar-se” (Nóvoa, 1992, p. 24), enfatizando conteúdos técnicos e acadêmicos em detrimento à prática, a qual exige articulação de habilidades interpessoais, que permitem ao profissional conduzir processos em sala de aula.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade docente por meio de um relato que retrata a primeira experiência de graduandos atuando perante uma classe de espanhol. Concomitantemente, busca-se destacar a importância do PIBID ao proporcionar essa aproximação entre graduação e profissão, além de promover a



valorização do ensino da Língua Espanhola, que luta diariamente por seu espaço dentro das escolas públicas brasileiras.

Nota-se a importância de explorar esses objetivos à luz do cenário atual da educação, no qual percebemos, como estudantes, menos interesse na profissionalização docente, o que, a longo prazo, pode resultar em escassez de professores. Esses apontamentos refletem os impactos da desvalorização e do descaso com a carreira docente, tanto por parte das esferas governamentais quanto da sociedade. Nesse contexto, é imprescindível que ações como a do PIBID – voltadas à melhoria da formação e à valorização da docência – recebam maior reconhecimento e visibilidade. Movimentos como o Amplia Pibid e o Pra Sempre PIBID, ambos representados pelo Fórum de Coordenadores/as Institucionais do Programa, merecem ter a legitimidade de suas pautas reconhecida, garantindo ampliação das bolsas e maior estabilidade para o programa. Da mesma forma, o movimento Fica Espanhol no Paraná ganhou visibilidade e alcançou conquistas consideráveis, avançando na luta contra a hegemonia linguística e buscando melhores condições para os professores da área (Drogui, Silva, 2023).

METODOLOGIA

Neste trabalho, articulam-se reflexões acerca da formação da identidade docente, por meio de um relato de experiência que descreve o primeiro contato de alunos de licenciatura em Letras Português e Espanhol com a intervenção prática em sala de aula. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa-descritiva.

A atividade relatada ocorreu no Colégio Estadual São Cristóvão - EFMP, localizado em União da Vitória (Paraná), no contexto do Subprojeto Interdisciplinar de Formação de Professores de Espanhol e Inglês, vinculado ao PIBID. Sob supervisão da professora Maria Ivete Procailo (professora do colégio) e condução da professora Silvia Regina Delong (coordenadora de área da IES), a ação desenvolveu-se na classe do 3º ano do Ensino Médio, em aulas de espanhol.

A atividade foi planejada coletivamente com as professoras e demais pibidianos. Na época de sua criação, já faziam cerca de quatro meses que vínhamos observando as aulas da professora supervisora e tomando nota de sua didática-metodologia, dos conteúdos aplicados e de suas ações frente aos desafios encontrados em sala de aula. Ao termos contato com as atividades mensais do PIBID, disponibilizadas no início de cada mês, deparamos-nos com



uma proposta que solicitava a criação de um plano de aula e, posteriormente, sua aplicação. Participamos das aulas da 3ª série A, elaborando o plano para essa finalidade.

Buscando aporte teórico a respeito da criação de um plano de aula, executamos leituras como “A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula” (Alvez, Oliveira, Souza e Silva, 2019) e assistimos a vídeos do canal *Instituto Claro*, denominados “O que é um plano de aula” (2022a) e “Tópicos essenciais: o que um plano de aula deve conter?” (2022b). Logo depois, nos reunimos para planejar a dinâmica, após momentos de conversa conjunta, delimitamos o tema: contos clássicos infantis, revisando os pretéritos *perfecto* e *imperfecto* em espanhol.

Durante o processo de planejamento e construção dos materiais, consideramos fundamental o uso de tecnologias digitais. Dentro das responsabilidades do professor, é essencial estarmos atentos aos avanços tecnológicos, pois, mesmo com a infinidade de recursos disponíveis, ainda há uma defasagem quanto a sua aplicação em sala de aula. Para isso, utilizamos a plataforma Canva na criação da aula, produzindo um material personalizado que possibilitasse uma aplicação prática e significativa no ensino da Língua Espanhola.

O conteúdo da aula consistiu em uma dinâmica com cartinhas coloridas que continham trechos de contos de fadas em espanhol, com verbos destacados no infinitivo, os quais deveriam ser conjugados conforme o contexto solicitasse – no pretérito *perfecto* ou *imperfecto* –, promovendo o desenvolvimento da consciência gramatical de forma contextualizada e lúdica.

O registro dessa experiência ocorreu por meio de anotações, fichas de observação, fotografias e memórias, as quais analisaremos à luz das categorias de adotadas por Leonel e Lagoeiro (2024, p. 5), pautadas em Huberman (1992), Hargreaves (2005) e Marcelo (2010). As autoras propuseram analisar o Relatório Final de um ex-pibidiano, destacando como a dimensão do emocional se relaciona com a superação de desafios no início da carreira docente. Os componentes sujeitos à observação foram: “choque de realidade, sobrevivência e descoberta” (Huberman, 1992, Hargreaves, 2005, Marcelo, 2010, apud Leonel, Lagoeiro, 2024, p. 5), os quais serão melhor explicados na seção de Resultados e Discussões, em articulação ao relato de experiência.

De modo semelhante a Lopes, Cordeiro, Santos, Bervian (2021), que refletem sobre a importância dos diários de bordo para a construção da identidade docente, destacamos o relato de experiência como uma narrativa interpretativa capaz de preservar ensinamentos que, futuramente, poderão ser retomados em momentos de reflexão. Essa prática permite repensar



a atuação docente por meio da escrita de memórias e sentimentos sobre a primeira intervenção em sala de aula. Nesse contexto, as narrativas

têm a capacidade de integrar diacronicamente os diferentes episódios e situações de vida vividas ao longo dos anos em histórias carregadas de sentido. Elas têm também a capacidade de organizar as crenças e posicionamentos diante da vida em termos de um processo de mudança e transformação: antes pensava e agia de tal modo, enquanto que hoje penso e ajo diferente (Vieira, Henriques, 2014, p. 166).

Além disso, a produção deste trabalho foi orientada por leituras teóricas que abordam a construção da identidade docente (Vieira, Henriques (2014), Silva, Aguiar, Monteiro (2014), Nóvoa (1992) *et al.*), os desafios da formação inicial e a importância de viabilizar projetos e programas que ampliem os alcances da educação e contribuam para melhoria de sua qualidade (Leonel e Lagoeiro (2024), Siqueira (2024), Drogui, Silva, (2023). Essas leituras dialogam diretamente com a proposta da experiência vivida, situando-a no contexto da realidade educacional hodierna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preparávamo-nos há quase um mês para o tão esperado dia e, finalmente, ele chegou. A intervenção ocorreu no dia 25 de junho de 2025, uma manhã extremamente fria. Chegamos ao colégio por volta das 06h45, uma vez que a aula se iniciava às 07h.

O nosso grupo é constituído por quatro pibidianos e, no dia da intervenção, estávamos extremamente nervosos, fomos dormir pensando na aplicação da aula e acordamos falando dela. A professora supervisora procurou nos tranquilizar, conversando conosco minutos antes da entrada em sala e assegurando que estaria disponível para auxiliar no que fosse necessário. Neste instante, evidenciou-se o “elemento socioprofissional” (Nascimento, 2007 apud Lopes, Cordeiro, Santos, Bervian, 2021, p. 7), manifestado no gesto de confiança e acolhimento da docente supervisora.

Entramos na sala quando o sinal anunciou o início das atividades e, logo nos primeiros instantes, vivenciamos o chamado “choque de realidade” (Huberman, 1992, Hargreaves, 2005, Marcelo, 2010, apud Leonel, Lagoeiro, 2024), ao nos percebermos inseridos como professores e não mais como alunos.

Enfrentamos alguns imprevistos, como a falta do projetor e da caixa de som. Contudo, adaptamos a atividade utilizando apenas a televisão disponível na sala e o notebook de uma



das pibidianas, de modo que os alunos sequer notaram o incidente. Esse episódio evidencia a lacuna entre teoria e prática destacada por Siqueira (2024). O autor ressalta que tais imprevistos, só emergem quando estamos “praticando” a docência e a teoria, isoladamente, não os consegue antecipá-los.

Utilizando uma metodologia de sondagem, buscamos observar os conhecimentos prévios da turma por meio de uma nuvem de palavras no quadro, perguntando a cada aluno qual era o seu conto de fadas preferido e qual palavra o representava. Nesse momento, ainda estávamos muito nervosos e os alunos, também acanhados diante do novo, participaram de forma tímida. Nesse viés, identificamos o nosso ponto de “sobrevivência” (Huberman, 1992, Hargreaves, 2005, Marcelo, 2010, apud Leonel e Lagoeiro, 2024): eles retraídos, nós igualmente. Assim, procuramos trabalhar juntos esse desafio, com resiliência e coragem, reafirmando, outra vez, a relevância da vivência prática, ressaltada por Nóvoa (1992).

E assim se sucedeu. Alguns alunos iam chegando atrasados, mas logo integravam-se à aula, a professora estava sentada junto deles, nos cedendo autonomia para ministrar a aula.

Como o PIBID propõe atividades mais dinâmicas, expomos apenas uma breve sequência de slides, cujo objetivo era resgatar os conteúdos que a professora havia trabalhado anteriormente. Optamos por não fragmentar os slides entre nós pibidianos, e sim administrar as falas de modo que um fosse complementando o outro com exemplos e reflexões. A todo momento, buscamos interagir com a turma que, aos poucos, mostrou-se disposta e participativa, auxiliando-nos nas leituras, compartilhando seus próprios exemplos e memórias relacionados ao tema e esclarecendo suas dúvidas quanto ao léxico e à fonética.

Nesse instante, já nos encontrávamos mais tranquilos, estávamos “sobrevivendo”. Os alunos demonstravam interesse, confortando-nos. Passamos por *slides* que lembravam as características do gênero conto, seus principais tipos, frisando o conto de fadas. Em seguida, apresentamos os contextos de uso dos verbos do pretérito perfeito e do imperfeito, demonstrando como eles se aplicam dentro dos próprios contos de fadas, e frisando suas desinterências, fator que seria importante para a dinâmica planejada.

Na hora da brincadeira sentimos uma nova pontada de nervosismo, com medo das perguntas que poderiam surgir e com receio de não sabermos respondê-las. Enquanto os alunos formavam um semicírculo, assim como havíamos orientado, e selecionavam seus grupos, aproveitamos para perguntar à supervisora como estávamos indo. Lembraremos desse momento com felicidade, pois ela respondeu que estávamos trabalhando bem o conteúdo.



Porém, havia chegado o momento da revelação, em que poderíamos verificar se eles sabiam conjugar os verbos recém retomados.

Todos já estavam com seus grupos formados e a postos no semicírculo. Passamos a explicar a brincadeira: ao fundo tocava a música “Sofia”, de Alvaro Soler (2016), enquanto a caixa com as cartinhas coloridas contendo trechos de contos em espanhol circulava pela roda. Quando a música era pausada, o grupo que estava com a caixa deveria sortear uma cartinha e conjugar os verbos presentes nela – apresentados no infinitivo – de acordo com o contexto da frase. Ademais, explicamos que cada historinha era representada por uma cor e, ao final da brincadeira, venceria quem tivesse mais cartas do mesmo conto. Assim, a atividade contava com resquícios de sorte, para conseguir sortear a carta desejada; e de conhecimento, já que o grupo só ficaria com a carta se acertasse a conjugação. Ao todo tínhamos cinco contos: “Caperucita Roja”, “Pinocho”, “Pedro y el Lobo”, “Blancanieves” e “Los Tres Cerditos”. Além disso, algumas cartinhas que contavam apenas com a sorte dos alunos, como a que lhes permitia eleger uma equipe para realizar a próxima conjugação – geralmente eles escolhiam a própria, visto que vencia quem acumulasse mais cartas da mesma cor.

Ao prosseguirmos com a dinâmica, pudemos vivenciar o sentimento da descoberta (Huberman, 1992, Hargreaves, 2005, Marcelo, 2010, apud Leonel, Lagoeiro, 2024). Observamos que os alunos realmente haviam entendido o conteúdo, pois conjugavam corretamente os verbos. Nesse processo, a cada verbo que eles conjugavam e até mesmo pelas provocações bobas que instigavam vitória vs derrota demonstrando animação em participar, nós experimentávamos a emoção de ensinar de forma atraente e precisa.

Além disso, ao analisar o material necessário para esse relato e escrevendo-o, percebemos que os momentos e as expressões de medo findam-se na dimensão da descoberta de ensinar. As leituras e a própria escrita tornam-se meios para refletirmos sobre nossa prática, identificando pontos satisfatórios e aspectos que necessitam de melhora. Esses processos convertem-se em experiências significativas, capazes de modificar quem somos e de iniciar a construção da nossa identidade docente e (re)construção da identidade pessoal, visto que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, apud Nóvoa, 1992, p. 26). Nesse sentido, até mesmo a música que tocou naquele dia é hoje ouvida como repleta de lembranças que marcam nossa memória. Não se trata mais de uma canção que gostamos, mas da música que nos acompanhou na nossa primeira experiência como professores em uma classe de espanhol. Assim como todos os elementos presentes



naquela sala, naquele dia, ela passa a ocupar outra posição em nossas memórias após a nossa (auto)descoberta como profissionais. Agora ela é a música.

Ao final, todos ficaram satisfeitos com o resultado, nós, por termos ensinado, e os alunos, por ficarem sabendo que ganhariam docinhos na próxima aula pela sua participação. Mal sabiam que, para eles, tratava-se apenas um prêmio pela participação; já para nós, era um doce de agradecimento pelo auxílio no início de nossa carreira.

Cremos ainda que, ao longo da experiência, foi possível identificar os aspectos motivacionais e representacionais analisados por Lopes, Cordeiro, Santos, Bervian (2021), à luz de Nascimento (2007). Uma vez que, ao atuar, relembramos nossas motivações particulares para estar ali e nos vimos representados na figura de professores — quem sabe refletindo a imagem de mestres que trazemos como referência, guardados na memória desde a infância ou dos que nos acompanham na vida adulta.

De toda forma, essa experiência se constituiu como o início da nossa identidade docente, capaz de lutar e resistir em favor da utopia de um mundo melhor, no qual o professorado seja respeitado e valorizado. Inclusive, agindo em defesa da valorização ao PIBID e em resistência à ideia de que exista uma “língua melhor”, que acaba por excluir outras, como o espanhol, das escolas brasileiras – ideia esta que corroborando o pensamento neoliberal que reflete as consequências da hegemonização cultural pautada, primordialmente, em uma logística mercantil.

Este é o mais que almejamos: mais reconhecimento e mais políticas públicas que afirmem a realidade e a complexidade da formação docente. Docência significa ensinar, e ensinar é resistir; resistir é idealizar a utopia de que toda memória (auto)formativa – como esta – será uma semente de força e transformação. Esse é o nosso mais, não aceitamos menos, queremos formação com sentido, línguas com espaço, professores com voz e PIBID com permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta escrita, buscamos refletir sobre as concepções de identidade docente, especialmente quanto à sua construção. Compreendemos, ao final, que se trata de um processo contínuo que atravessa diferentes contextos sociais, envolvendo também nós mesmos, que, por vezes, somos responsáveis por desvalorizar nossa própria identidade ao disseminar discursos que desvalorizam nossa profissão. Não apoiamos o silêncio diante das



injustiças, pelo contrário. Contudo, as partes boas da profissão também precisam ser discutidas, uma vez que o discurso do outro influencia diretamente na visão que temos de nós mesmos; o nosso também poderá influenciar na visão que os futuros docentes terão de si.

Nesse viés, buscamos destacar o PIBID como um programa de valorização da profissão que oportuniza aos licenciandos a inserção precoce no contexto escolar, em sua rotina e junto à equipe, fortalecendo a base identitária dos futuros professores. Participar do programa é reafirmar que ser educador não se resume a repassar conteúdos, o aluno é um vazio a ser preenchido, mas alguém que carrega uma bagagem de conhecimentos e histórias que merecem ser reconhecidas e ouvidas, assim como o próprio docente. Educar significa comprometer-se não apenas com o aprendizado acadêmico, mas também com o desenvolvimento humano do aluno e, conseqüentemente, com o seu próprio, pois ensinar também é aprender: ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender, nem tão carente de conhecimento que não tenha nada a ensinar. Trata-se de uma troca, uma troca valiosa.

Mais do que reforçar conteúdos e competências, a vivência no PIBID, especialmente atuando no ensino da Língua Espanhola, constitui um ato de resistência por si só, já que, tanto o programa quanto a língua inserem-se em um contexto de luta por valorização e reconhecimento, contribuindo para a busca de uma educação mais equitativa.

Assim, concluímos que o que levamos dessa experiência vai além de uma lembrança: constitui uma memória (auto)formativa de luta, capaz de acompanhar toda nossa trajetória e servir como base para futuras ressignificações profissionais. Por meio dela, poderemos repensar e reconstruir nossa autoimagem. Trata-se de um início marcado pela resistência e sustentado pela esperança, que vê a educação como força de transformação, porque formar e formar-se é, antes de tudo, resistir e persistir por um mais possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a oportunidade de participar do PIBID, bem como, a todos os profissionais responsáveis pela ação, ao grupo de pibidianos que compõe o projeto, a CAPES pela concessão das bolsas e, em especial, a turma do 3º A (2025), do Colégio Estadual São Cristóvão - EFMP por todo o apoio durante a nossa primeira intervenção.

REFERÊNCIAS



ALVES, J. F.; OLIVEIRA, G. B. T.; SOUZA, M. G. B.; SILVA, M. L. G. A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID_4430_26092019175900.pdf. Acesso em: 05 ago.25.

ANDRADE, A. D. de; SANTOS, F. D. V. dos; VIEIRA, M. A.; PEREIRA, P. R. da S.; SOUZA, D. C. de; ARAÚJO, N. C. de; ARAÚJO, F. A. M.; CARVALHO, J. C. de; ANDRADE, S. E. da S.; SOBRINHO, A. F. de L.; STRADA, C. de F. P.; SANTOS, J. R. S.; SILVA, J. C.; MELO, E. A.; RIBEIRO, E. V. Paulo Freire e a educação dialógica: relevância e aplicações no século XXI. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2353-2364, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n2-112>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DROGUI, A. P.; SILVA, J. S.. Fica Espanhol no Paraná: trajetória, lutas e conquistas em prol do plurilinguismo na Educação Básica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 17, e1751, 2023. DOI: 10.14393/DLv17a2023-51 e1751.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, Reino Unido, n. 21, p. 967-983, 2005.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LEONEL, B. Y. C.; LAGOEIRO, A. A. C. D. PIBID e início da carreira docente: realidades paralelas ou faces de uma mesma existência? **Revista Brasileira de Iniciação Científica**. Itapetininga, v.11, e024045, p. 1-18, 2024.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 6 ago. 2025.

LOPES, E. S.; CORDEIRO, T. L.; SANTOS, E. G.; BERVIAN, P. V. A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, Santa Maria-RS, v. 15 , p. 1-14, e4150010, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994150>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 3, v. 3, 11-49, 2010.

MCADAMS, D. P. (2006). The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by. **Research in Human Development**, v. 3, n. 2, 81-100.

MONGE, Aline. O que é um plano de aula?. **Youtube** [Instituto Claro]. 2022a. 5 min. Disponível em: <https://youtu.be/Cw7H9VqxiPc?si=2mB0wKIXQTVSBCtC>. Acesso em: 07 ago. 2025.

MONGE, Aline. Tópicos essenciais: o que um plano de aula deve conter?. **Youtube** [Instituto Claro]. 2022b. 7 min. Disponível em: <https://youtu.be/elD01UYBiJo?si=L3dT8LvNkqIDkQDC>. Acesso em: 07 ago. 2025.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Portugal, v. 41, n. 2, p. 217-218, 2007.



NIAS, Jennifer. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In **Educational Research and Evaluation** 1991. [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: [Repositório da Universidade de Lisboa: Formação de professores e profissão docente](#). Acesso em: 06 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. K. de. A Construção da Identidade Docente numa Prática Educacional Complexa. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, Vitória da Conquista-BA, v. 11, n. 34. Fevereiro/2017 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 06 ago. 2025.

SILVA, M. da C. V. da; AGUIAR, M. da C. Ca. de; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 735-758, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p733>. Acesso em: 06 ago. 2025

SIQUEIRA, César. W. G. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores. **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 10., 2024, João Pessoa: Realize Editora, 2024. v. 3. Formação de professores. ISBN 978-65-5222-025-7. DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.030.

Soler, Alvaro. Alvaro Soler - Sofia. **Youtube**. 2016. 3 min. Disponível em: <https://youtu.be/qaZ0oAh4evU?si=qBYBXw85QTUQPgi7>. Acesso em: 07 ago. 2025.

VIEIRA, A. G; HENRIQUES, M. R. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Portugal, v. 27, n. 1, p. 163-170. Disponível em: [SciELO Psicologia: Reflexão e Crítica](#). Acesso em: 06 ago. 2025.

