

O ‘terceiro lugar’ em disputa: formação docente, etnografia e inteligência artificial generativa

Eline Marques Rezende¹

Astrid Johana Pardo Gonzalez²

Lidiane Silva de Lima³

Abigail Conceição do Carmo⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão no viés etnográfico sobre o subprojeto do Programa Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Espanhol/UFRJ, tomando como eixo a formação docente no entre-lugar entre universidade, escola pública e formação conjunta. A proposta para o artigo surge a partir da necessidade de compreender, e também pôr em discussão, o processo de formação docente desenvolvido pelo subprojeto. Ao longo do texto, buscamos compreender como nossa participação ativa no processo de formação proposto pelo subprojeto de Espanhol reflete pequenas mudanças e também conflitos em nossa prática docente, considerando nossas posições como coordenadoras, supervisoras, licenciandas e licenciandos. Foi esta indagação que colocou em movimento a elaboração do relato de uma bolsista que aceitou participar da escrita do artigo. O texto parte, e não poderia ser diferente, de motivações como a necessidade de fortalecer a relação entre licenciatura e escola, a importância de incorporar criticamente as contribuições de Paulo Freire (2018), bell hooks (2017) e António Nóvoa (2022, 2023) ao percurso formativo e da compreensão de que as novas tecnologias (UNESCO, 2021), particularmente a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), se impõem de forma avassaladora na área educacional, alterando significativamente o ensino de línguas adicionais e os letramentos escolares. Metodologicamente, o artigo mobiliza registros de coordenação, atas, mensagens, protocolos etnográficos e relatos de bolsistas, articulados pela triangulação etnográfica proposta por Zavala (2020, 2025). Essa perspectiva permite compreender a etnografia como teorização profunda, na qual diferentes fontes são contrastadas para analisar os

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFRJ.

² Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFRJ.

³ Professora de Espanhol da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC - Rio) no Colégio Estadual Santos Dias e Supervisora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴ Licencianda de Letras Português/Espanhol e bolsista do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

sentidos produzidos sobre formação docente no subprojeto de espanhol. Como resultado, esperamos contribuir para uma reflexão sobre a formação docente, reconhecendo o significado do uso da observação participante. Compreender as práticas formativas no PIBID, envolve pensar, de forma mais atenta, as propostas apresentadas, as conquistas, os conflitos e disputas que as atravessam e assumir que essas práticas se gestam e se constituem em permanente (re)elaboração.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; etnografia; inteligência artificial generativa; ensino de espanhol; pedagogia crítica.

Abstract

This article presents an ethnographically oriented reflection on the Spanish/UFRJ subproject of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), taking teacher education as its central axis in the in-between space among the university, the public school, and joint training. The proposal for this article arises from the need to understand, and also to put into discussion, the teacher education process developed within the subproject. Throughout the text, we seek to understand how our active participation in the training process proposed by the Spanish subproject reflects small changes as well as conflicts in our teaching practice, considering our positions as coordinators, supervisors, and undergraduate student teachers. This question set in motion the production of the account written by a scholarship student who agreed to participate in the writing of the article. The text begins, as it could not be otherwise, from motivations such as the need to strengthen the relationship between teacher education programs and schools, the importance of critically incorporating the contributions of Paulo Freire (2018), bell hooks (2017), and António Nóvoa (2022, 2023) into the formative path, and the understanding that new technologies (UNESCO, 2021), particularly Generative Artificial Intelligence (GenAI), are imposing themselves overwhelmingly in the educational field, significantly altering the teaching of additional languages and school literacies. Methodologically, the article mobilizes coordination records, meeting minutes, messages, ethnographic protocols, and scholarship students' accounts, articulated through the ethnographic triangulation proposed by Zavala (2020, 2025). This perspective allows us to understand ethnography as deep theorization, in which different sources are contrasted in order to analyze the meanings produced about teacher education in the Spanish subproject. As a result, we hope to contribute to a reflection on teacher education by recognizing the significance of the use of participant observation. Understanding formative practices in PIBID involves thinking more carefully about the proposals presented, the achievements, the conflicts and disputes

that traverse them, and assuming that these practices are gestated and constituted in permanent (re)elaboration.

Keywords: PIBID; teacher education; ethnography; generative artificial intelligence; Spanish teaching; critical pedagogy.

Introdução

Este artigo é escrito a partir de uma autoria situada e composta por posições distintas no interior do subprojeto, somos duas coordenadoras, professoras da UFRJ, uma professora supervisora da escola parceira da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e uma bolsista de iniciação à docência, discente da licenciatura de Português/Espanhol. Essa composição não é apenas formal, pois atravessa o modo como narramos, interpretamos e triangulamos os dados. Por isso, o “nós” mobilizado ao longo do texto não pretende apagar as diferenças entre essas posições, mas construir uma leitura coletiva a partir de lugares distintos de participação no PIBID⁵. Em alguns momentos, falamos como autoras do artigo; em outros, especificamos o ponto de vista da coordenação, da supervisão ou da licencianda, especialmente quando a experiência analisada não foi vivida da mesma forma por todas.

A decisão de submeter e desenvolver o subprojeto PIBID de Espanhol/UFRJ nasceu de um conjunto de inquietações que atravessavam nossa atuação na licenciatura como coordenadoras, supervisora e bolsista. A primeira delas dizia respeito à necessidade de construir uma relação mais efetiva entre universidade e escola pública, vínculo muitas vezes afirmado nos documentos institucionais, mas ainda negligenciado nas práticas cotidianas de formação docente. Nos interessava, portanto, criar um espaço no qual a formação de licenciandos e licenciandas não se restringisse ao estudo universitário, nem que a escola fosse tomada apenas como lugar de aplicação de teorias, mas como uma

⁵O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma ação da CAPES/MEC voltada à formação inicial de professores. O programa prevê a concessão de bolsas aos participantes vinculados ao subprojeto, incluindo licenciandos, professoras supervisoras da escola básica e coordenadoras da universidade, conforme suas respectivas funções. Seu objetivo é inserir estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, permitindo que participem de experiências pedagógicas acompanhadas por docentes da universidade e por professores supervisores das escolas.

comunidade de aprendizagem conjunto e produção de conhecimento sobre o fazer docente.

A segunda motivação estava vinculada ao desejo de colocar em prática, no interior do próprio subprojeto, uma bibliografia que vínhamos lendo e discutindo como horizonte ético-político da formação docente, especialmente em diálogo com os debates sobre a reforma curricular das licenciaturas em curso em nossa universidade. Nesse sentido, Paulo Freire (2018), bell hooks (2017) e António Nóvoa (2022, 2023), Tratava-se, principalmente, de discussões que atravessavam a organização do subprojeto e que orientavam as leituras, as reuniões, as atividades formativas, o acompanhamento das(os) bolsistas e as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Esses autores, portanto, não eram mobilizados como referências externas ao processo, destinadas apenas a aparecer posteriormente em artigos ou comunicações acadêmicas. Suas contribuições funcionavam como parte constitutiva do percurso formativo que buscávamos construir.

A terceira motivação dizia respeito à questão das novas tecnologias e cultura digital, destacando a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), e à sua incidência, ao mesmo tempo, na formação de professores e nas práticas de letramento em espanhol na escola e na universidade. Considerávamos, naquele momento, que a emergência da IAGen já constituía um divisor de águas não só para a educação, mas também para as esferas sociopolítica e a econômica. O uso das redes sociais e das ferramentas de comunicação instantânea, sites de jogos infantojuvenis e de apostas, plataformas de busca, editores de imagens e vídeos, além de outros serviços, já era uma realidade e, rapidamente, este uso se viu potencializado com a incorporação da IAGen.

Nesse contexto, tornou-se cada vez mais evidente que a formação inicial de professores não poderia permanecer à margem dessas transformações. Uma das inquietações que orientou a elaboração do subprojeto consistia justamente na possibilidade de que licenciandas e licenciandos concluíssem sua formação sem discutir criticamente o papel das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial na educação. Essa preocupação dialogava com um movimento mais amplo de reconfiguração das práticas sociais de linguagem, dos letramentos e das formas de produção de conhecimento na cultura digital. Por essa razão, optamos por tratar a IAGen não como um conteúdo isolado, mas

como um eixo transversal articulado aos demais temas do subprojeto, entre eles: a etnografia e a multimodalidade; as questões étnico-raciais a partir da raciolinguística; o meio ambiente e a sustentabilidade; a realidade dos povos indígenas; as migrações e o refúgio; a inclusão e a acessibilidade, bem como a produção audiovisual. A intenção era compreender como essas diferentes agendas contemporâneas também passam a ser atravessadas pelas tecnologias digitais, especialmente a IAGen, e pelos novos regimes de produção, circulação e legitimação do conhecimento.

Ao nos voltarmos para essa forma de atuação, vimos que as transformações tecnológicas traziam discussões não só sobre seu uso, mas também sobre questões educacionais que nós, licenciandos, supervisoras e coordenadoras, ainda precisamos enfrentar nas escolas e universidades brasileiras. Como propôs a Unesco⁶ (2022), e muitos países, inclusive o Brasil, comprometeram-se a concretizar, o século XXI deveria estabelecer um “novo contrato social para a educação”, portanto, nos vimos discutindo este contrato (pensado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação) e, ao mesmo tempo, a inserção das tecnologias neste compromisso. Assim, pensar a IAGen no processo da aprendizagem do espanhol como língua adicional significa incorporá-la aos estudos linguísticos, focando não simplesmente em sua autorização ou sua proibição no ambiente de ensino, como vem acontecendo em alguns debates, mas, sim, compreendendo que ela está recolocando perguntas fundamentais sobre leitura, escrita, oralidade, ética, participação crítica, autoria, mediação, produção de materiais e outros tópicos que necessitam ser respondidas, e com urgência, como objeto de investigação e de formação docente.

⁶ É importante destacar que a incorporação das orientações da UNESCO neste trabalho não implica uma adesão passiva ou acrítica a seus pressupostos. Reconhecemos as críticas dirigidas a perspectivas universalizantes e tutelares, como aquelas formuladas por Segato (2006) ao problematizar a pretensão de universalidade de determinadas legislações e normativas, especialmente no campo dos direitos humanos. Nesse sentido, compreendemos que diretrizes internacionais, ainda que relevantes, precisam ser lidas em diálogo com as especificidades históricas e culturais dos contextos em que serão mobilizadas. No caso das orientações da UNESCO, consideramos que elas oferecem contribuições importantes, sobretudo porque dialogam com referenciais bibliográficos que já fundamentavam nossa reflexão, como Nóvoa (2022). No entanto, defendemos que sua aplicação deve ser acompanhada de mediações locais, capazes de considerar as particularidades de cada território e de evitar a reprodução de modelos normativos descolados das realidades concretas. Reconhecemos, contudo, que este debate ainda está em elaboração e que a construção dessas orientações situadas está ocorrendo considerando a aceleração imposta por essas tecnologias e a necessidade de sua rápida implementação no campo educacional.

Este artigo nasce das motivações anteriormente elencadas, mas também dos desafios e inquietações que emergiram no próprio devir do projeto, especialmente durante o processo de coordenação e acompanhamento do PIBID de Espanhol/UFRJ. Ao longo desse percurso, fomos nos perguntando como narrar uma experiência de formação docente sem reduzi-la a uma sequência de práticas exitosas, apesar de que elas tenham acontecido na maioria das vezes, nem a uma simples aplicação de teorias previamente definidas. Embora o subprojeto tenha sido concebido a partir de uma aposta ética e pedagógica na articulação entre universidade e escola desde uma perspectiva crítica, e no uso reflexivo da IAGen, a prática cotidiana mostrou que essas aspirações não se materializam de forma automática. Ao contrário, elas se confrontam com resistências por parte dos discentes bolsistas, expectativas divergentes que tínhamos como coordenadoras e supervisoras e momentos de frustração de todos os envolvidos no subprojeto, elementos que também consideramos fazerem parte da formação. É justamente essa distância entre o subprojeto imaginado e o projeto vivido que nos interessa refletir neste artigo.

No subprojeto, também é importante ressaltar que a formação etnográfica foi concebida como parte da própria formação docente. Além de solicitar que as(os) bolsistas registrassem o que acontecia nas escolas, a intenção era produzir condições para que aprendessem a observar e interpretar diferentes camadas da experiência formativa. Inspiradas em Zavala (2020, 2025), compreendemos a etnografia como mais do que um método de coleta de dados, uma vez que a concebemos como uma metodologia integral e uma forma aprofundada de teorização, sustentada pelo envolvimento prolongado no campo e pela articulação e pelo contraste entre diferentes fontes de informação. Desse modo, a triangulação de dados etnográficos (Zavala, 2025) tornou-se a via principal para a análise realizada neste texto que, no nosso caso, incluiu os protocolos etnográficos, os relatos das bolsistas, as atas de reunião, as mensagens de WhatsApp, os registros de frequência, os resumos da SIAC⁷ e as atividades desenvolvidas nas escolas.

⁷ A Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC) é o principal evento institucional de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizada anualmente, reúne apresentações de trabalhos de iniciação científica, artística, tecnológica, cultural, iniciação à docência e extensão, promovendo a troca de experiências entre estudantes, docentes, técnicos(as), pesquisadores(as) e a comunidade externa. No caso do PIBID, a participação na SIAC constitui uma atividade obrigatória

Importante destacar que a análise do material não resultou em uma leitura isolada, mas em uma leitura que relaciona as fontes. Essa articulação permitiu compreender que os conflitos, resistências, adesões e ironias observados no andamento do projeto não eram só acontecimentos dispersos, pois funcionam como indícios de disputas mais amplas sobre o que significa formar-se docente, participar de uma comunidade de aprendizagem e assumir a escola como espaço de produção de conhecimento.

Referenciais em movimento

O projeto inicial de espanhol para o PIBID foi estruturado a partir da compreensão de que a formação docente não poderia se restringir à aprendizagem de técnicas de ensino, ao domínio de conteúdos gramaticais ou à elaboração de materiais didáticos. Tratava-se, antes, de construir uma experiência formativa capaz de articular a aprendizagem de espanhol de forma conjunta e co-construída, o que significa estar ancorada nas práticas sociais de linguagem, assentada na consciência crítica e na responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, Freire (2018) e hooks (2017) foram mobilizados como parte constitutiva da organização inicial do projeto, deste modo suas contribuições orientaram as primeiras leituras, reuniões do grupo, discussões formativas e também os primeiros resumos enviados à SIAC, posteriormente transformados em apresentações acadêmicas. A partir de Freire (2018), compreendemos a educação como prática dialógica, situada e politicamente implicada; com hooks (2017), especialmente a partir da noção de educação como prática da liberdade, passamos a pensar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, isto é, como espaço de participação e transformação.

Essa base inicial serviu para deslocar o ensino de espanhol de uma perspectiva centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos linguísticos para uma concepção mais ampla de participação em práticas sociais nas quais a língua constitui a interação. A ideia, então, era que a aprendizagem da língua adicional, no caso o espanhol, passasse a ser pensada em relação aos repertórios linguísticos, discursivos, interculturais e semióticos dos estudantes, bem como às condições concretas da escola pública. De fato,

para os(as) bolsistas vinculados(as) ao subprojeto, uma vez que a apresentação dos trabalhos faz parte das exigências institucionais de acompanhamento e socialização das ações desenvolvidas no âmbito da iniciação à docência.

desde o início, buscamos formar docentes capazes de observar e refletir criticamente sobre sua própria prática, como nós fazemos num contínuo processo de nossa própria formação.

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto, contudo, fomos percebendo que a construção de uma pedagogia crítica não se dava como uma consequência imediata da adoção de determinados referenciais teóricos. As ideias de diálogo, liberdade, comunidade e transformação, inspiradas em Freire (2018) e hooks (2017), precisavam ser continuamente traduzidas nas condições concretas da formação docente, a qual se encontrava atravessadas por ritmos institucionais, assim como pelas diferentes expectativas de participação dos envolvidos e pelos modos diversos de compreender o compromisso com o trabalho coletivo. Assim, mais do que um horizonte consensual, a pedagogia crítica foi se constituindo para nós como um campo de elaboração permanente para ser alvo de constante reflexão à luz das experiências vividas no próprio PIBID.

Foi nesse percurso, já atravessado pelas leituras de Freire (2018) e hooks (2017) e pelas tensões próprias da formação docente, que a leitura de António Nóvoa (2022, 2023) foi sendo incorporada como uma linguagem comum para pensar a relação entre universidade, escola pública e profissão docente. Nesse processo, a noção de “terceiro lugar” passou a funcionar como uma chave interpretativa para compreender o PIBID não como simples campo de aplicação de teorias, mas como espaço situado de formação e produção de saberes docentes.

Essa incorporação de Nóvoa (2022, 2023) não ocorreu apenas por meio da leitura individual ou da escolha posterior de uma fundamentação teórica para este artigo. Ao contrário, ideias como “casa comum da formação e da profissão” e a metáfora da formação médica⁸ foram reiteradamente escutadas, retomadas e discutidas em diferentes

⁸ De acordo com António Nóvoa(2022, 2023), “casa comum da formação e da profissão” significa que a formação não deve acontecer separada da prática profissional, a ideia é que estas pertençam ao mesmo espaço, dialogando continuamente. No caso dos professores, isso quer dizer que aprender a ser professor acontece com a profissão, dentro da profissão e em contacto com os seus problemas reais. Já a metáfora da formação médica é usada pelo autor para defender que a formação de professores pode inspirar-se, em parte, na medicina. Assim como os médicos não aprendem só pela teoria, mas também pela prática acompanhada, observação, estágio, supervisão e responsabilidade progressiva, os professores também

eventos de formação promovidos pelo Complexo de Formação de Professores da UFRJ e pelo próprio PIBID. Essas noções circularam em seminários, reuniões gerais e jornadas formativas, constituindo uma espécie de repertório comum para pensar a relação entre universidade, escola e profissão docente. Além disso, organizamos um painel formativo no qual bolsistas e professoras supervisoras apresentaram e discutiram o livro *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, de Nóvoa, o que permitiu que seus conceitos fossem apropriados coletivamente e relacionados às experiências concretas vividas nas escolas parceiras.

A leitura deste autor parte, inicialmente, da crítica ao modo como a formação de professores tem sido aprisionada por dicotomias que ele qualifica como “Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas” (Nóvoa, 2022, p. 76). A separação desses três adjetivos por pontos produz um efeito gráfico-discursivo importante, visto que cada palavra aparece isolada, interrompida, quase como se a própria escrita performasse o bloqueio que o autor identifica no campo da formação docente. Em vez de apresentar os termos em sequência fluida, Nóvoa os fragmenta. Essa fragmentação intensifica sua crítica, pois mostra que tais dicotomias não apenas organizam falsamente o debate, mas também travam as políticas e as práticas de formação de professores.

Entre essas dicotomias, a oposição entre teoria e prática aparece como uma das mais persistentes. A partir dela, outras separações vão sendo produzidas, tais como universidade e escola; conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar; vocação e profissão. Para Nóvoa (2022), essas divisões empobrecem a compreensão da docência porque reduzem a formação a escolhas excludentes. Em vez de reconhecer o caráter articulado, situado e coletivo do tornar-se professor, tais oposições reforçam hierarquias institucionais e disputas de legitimidade e posições fixas sobre quem pode produzir conhecimento sobre a profissão. Por isso, o autor organiza seu ensaio em torno da necessidade de ultrapassar essas dicotomias por meio de uma “terceira realidade”, ou seja, o que ele, e outros autores, caracteriza como terceiro espaço.

No contexto do PIBID, essa crítica às dicotomias ganhou relevância porque nos permitiu repensar a própria natureza da formação inicial. As licenciandas e os

deveriam ser formados da mesma maneira. A metáfora destaca a importância de uma formação baseada em casos concretos, análise de situações reais e acompanhamento por profissionais mais experientes.

licenciandos não estavam apenas na universidade, estudando teorias educacionais, linguísticas ou pedagógicas. Tampouco estavam na escola apenas para aplicar técnicas previamente aprendidas. A formação acontecia justamente nesse entre-lugar, no qual universidade e escola pública se encontravam para produzir saberes sobre a docência. Nesse espaço, teoria e prática deixavam de aparecer como dimensões separadas e passavam a compor uma experiência situada de formação.

Foi nessa direção que passamos a compreender o PIBID como uma casa comum ainda em construção, embora, como toda casa, os conflitos inerentes à interação também desafiassem esse processo. Essa casa não se constitui apenas pela presença física das licenciandas e dos licenciandos na escola, mas pela tentativa de criar um campo compartilhado de formação, no qual diferentes sujeitos assumem papéis singulares. As coordenadoras universitárias, a direção e os servidores da escola, as professoras supervisoras, as(os) bolsistas e as(os) estudantes da educação básica não ocupam lugares idênticos, mas participam de uma mesma rede formativa. Nesse sentido, a noção de terceiro lugar nos ajudou a combater uma visão hierárquica segundo a qual a universidade produziria a teoria e a escola apenas a executaria. Ao contrário, a experiência mostrou que os saberes docentes emergem da relação entre conhecimento acadêmico, conhecimento profissional e vivência escolar.

A metáfora médica utilizada por Nóvoa, reiteradamente retomada nos diversos âmbitos de formação do PIBID e do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, também nos ajudou a pensar o deslocamento proposto pelo autor. Ao aproximar a formação docente da formação médica, compreendemos que ambas são profissões do humano e, por isso, não podem ser aprendidas apenas por meio de conteúdos abstratos, nem pela experiência espontânea. Assim como a medicina exige inserção progressiva na profissão, a docência também demanda práticas formativas que articulem reflexão coletiva e construção de uma identidade profissional. Contudo, como bem nos lembram as séries de streaming sobre residências médicas⁹ e hospitais-escola, esses espaços de

⁹ Os conflitos éticos e formativos da medicina moderna são frequentemente representados em séries como *Grey's Anatomy* (2005), *House, M.D.* (2004–2012), *닥터 차정숙* (Doctor Cha Jeong-suk, 2023) e *굿 닥터* (Good Doctor, 2013).

formação raramente são harmoniosos. Ao contrário, são atravessados por conflitos, talvez, muito motivados pelas decisões sob pressão.

Etnografia dos conflitos e do fazer-se docente

Antes mesmo da inserção sistemática das bolsistas nas escolas parceiras, o processo de submissão e organização do subprojeto já nos aproximava de relatos de colegas de outros subprojetos do PIBID que descreviam experiências atravessadas por conflitos de participação. Em conversas informais, circulavam narrativas, entre outros docentes da UFRJ, sobre bolsistas que passavam longos períodos sem comparecer às escolas, por vezes dois ou três meses, e sobre tensões com professoras supervisoras diante da recusa em participar de reuniões presenciais. No início das atividades do subprojeto, fomos compreendendo as narrativas dos demais docentes, já que havia uma insistência das(os) licenciandos em determinar, com precisão, dias e horários para todas as atividades, especificando suas atividades fora do subprojeto como justificativa para a impossibilidade de cumprir o proposto e acordado pelo próprio edital de ingresso. Ao mesmo tempo em que “exigiam” a determinação dos dias e horários, justificavam, na maioria das vezes, a impossibilidade de comparecimento à escola e reuniões por já terem outras atividades. Esta contradição chamou a atenção das coordenadoras e supervisoras e começamos a nos questionar sobre essa situação. Os relatos dos docentes e a postura inicial das(os) bolsistas foram recebidos pelas coordenadoras e supervisoras como sinais de que a construção de uma “casa comum” entre universidade, escola e formação docente exigiria também formas concretas de acompanhamento e responsabilização.

Foi nesse contexto que criamos instrumentos de acompanhamento da participação das bolsistas nas reuniões, nas atividades solicitadas, ao mesmo tempo em que combinamos com as supervisoras que também registrassem a frequência nas escolas. A intenção inicial era garantir a continuidade do trabalho coletivo e evitar que a presença no PIBID se tornasse apenas formal. No entanto, esses instrumentos passaram a ser interpretados, por parte de alguns discentes, como sinais de controle e como práticas incoerentes com a pedagogia crítica que vínhamos discutindo a partir de Freire e hooks. Em uma

mensagem enviada por WhatsApp, diante de questionamentos sobre faltas repetidas, uma bolsista afirmou: “Acho que não adianta falar sobre Paulo Freire, bell hooks e afins se na prática não segue os conceitos :/”. A frase e o símbolo do emoji (:/) significando tristeza se tornaram, para nós, uma cena etnográfica significativa, pois condensava uma tensão central do subprojeto. Assim, começamos a nos questionar sobre “que sentidos de educação libertadora e formação crítica” estavam em disputa quando exigências próprias de um programa de iniciação à docência passaram a ser lidas, por algumas bolsistas, como práticas de autoritarismo ou como contradições em relação à pedagogia crítica.

Ao acionar Paulo Freire e bell hooks para questionar as práticas da coordenação, a bolsista mobilizava esses autores como uma linguagem de defesa e, ao mesmo tempo, como forma de disputar o sentido da situação. A questão, portanto, não era apenas teórica. Os referenciais da pedagogia crítica passavam a circular no grupo como recursos argumentativos, apropriados por diferentes sujeitos para sustentar posições distintas sobre autoridade e liberdade. Do ponto de vista da coordenação, as tarefas, os protocolos e os registros de frequência eram compreendidos como parte do acompanhamento formativo e da responsabilização coletiva. A cena mostrou que a teoria não circulava no PIBID como um repertório consensual, mas como um campo de disputa, no qual os próprios conceitos de autonomia e pedagogia crítica precisavam ser continuamente alvo de compreensão e reflexão.

Um episódio ocorrido no primeiro mês do PIBID tornou essa tensão mais evidente. Durante uma reunião geral, explicamos aos bolsistas a necessidade de acompanhamento da frequência, uma vez que se estabeleceu como critério, para o desligamento do programa, o limite de quatro faltas e que a participação semanal na escola era parte constitutiva da formação docente e da bolsa. Nesse contexto, uma bolsista reagiu às orientações, referindo-se às coordenadoras como “ditadoras” e afirmando que não estava aprendendo nada com o subprojeto de espanhol. A fala deslocou a reunião de uma discussão administrativa sobre presença e compromisso para uma cena de forte tensão em torno dos sentidos de autoridade. Na tentativa de mediar a situação, houve também exaltação por parte das coordenadoras, que manifestaram seu desacordo com o

uso do termo, retomando seu peso histórico e político em contextos marcados por experiências autoritárias, como as ditaduras do Cone Sul da América, o nazismo e o fascismo. O ponto central da intervenção era justamente problematizar a desproporção da comparação, uma vez que a exigência de presença na escola, no âmbito de um programa institucional de formação docente, não poderia ser equiparada a regimes de violência política e repressão.

Não tomamos esse episódio como anedota isolada; de fato, nos interessa porque permite observar, em escala reduzida, as dificuldades de construir uma formação docente baseada simultaneamente em criticidade e responsabilidade. A cena revelava que, para parte das(os) bolsistas, as exigências do PIBID, como ida à escola, participação em reuniões, elaboração de resumos para a SIAC e preparação de apresentações, eram vividas como excesso de pressão. Para as coordenadoras e supervisoras, por outro lado, essas mesmas exigências faziam parte do processo de inserção profissional e de construção de uma postura docente comprometida. O conflito, portanto, não dizia respeito apenas à frequência ou ao cumprimento de tarefas, mas às diferentes concepções de responsabilidade e formação que estavam em jogo no interior do projeto. Essa tensão se aprofundou porque, paralelamente ao acompanhamento da frequência e das entregas, desenvolvemos uma formação etnográfica para o grupo. A presença das(os) bolsistas na escola era concebida como parte de uma experiência formativa mais ampla, voltada ao registro e à interpretação do cotidiano escolar. Para isso, elaboramos um protocolo etnográfico a ser preenchido duas vezes por mês, buscando deslocar a observação de uma dimensão meramente avaliativa para uma prática reflexiva. Nos materiais de formação, a etnografia foi apresentada como exercício de descrição densa e observação participante. Também enfatizamos a importância do registro, da perspectiva *emic* (as categorias nativas) e *etic* (categorias de análise) e do posicionamento reflexivo dos pesquisadores no campo.

Contudo, a própria exigência de observar e escrever sobre a experiência escolar também produziu resistências. O que para nós aparecia como prática formativa, destinada a desenvolver um(a) professor(a)-pesquisador(a) capaz de tornar estranho o familiar e familiar o estranho, para algumas e alguns bolsistas foi percebido, novamente, como

excesso de demanda. Nesse sentido, a etnografia não apareceu apenas como metodologia para analisar a escola, mas também como modo de tornar visíveis as tensões internas do próprio processo formativo. O campo etnográfico, portanto, começava antes da sala de aula, estendendo-se para todas as instâncias na qual o PIBID funcionava, e principalmente nos modos distintos de compreender o que significava participar de um programa de iniciação à docência.

Por isso, esta parte do artigo compreende a etnografia não apenas como método de observação da escola, mas como forma de leitura das próprias condições de possibilidade do PIBID. Os conflitos iniciais em torno da frequência, dos protocolos, das planilhas e das reuniões mostraram que a formação docente não se constrói apenas por adesão a autores ou conceitos, mas pela negociação cotidiana entre expectativas e limites institucionais. O que estava em jogo não era simplesmente cumprir ou descumprir tarefas, mas disputar o sentido de uma formação crítica. A pergunta que emergia dessas cenas era menos “por que as (os) bolsistas resistem?” e mais “que concepções de liberdade, compromisso e formação estão sendo mobilizadas quando a exigência de participação é interpretada como controle ou autoritarismo?”.

Embora os conflitos iniciais tenham diminuído ao longo do desenvolvimento do subprojeto, outros episódios continuaram a desafiar a construção daquilo que vínhamos nomeando, com Nóvoa (2022, 2023), como uma “casa comum” de formação. Ao final do primeiro ano, duas bolsistas ultrapassaram o limite de quatro faltas previsto para permanência no programa. Em um dos casos, a ausência na escola se prolongou por mais de dois meses, apesar da presença semanal no espaço escolar ter sido reiteradamente apresentada como parte constitutiva da iniciação à docência. O processo de desligamento, contudo, não foi recebido apenas como uma consequência administrativa. Uma das bolsistas contestou a decisão por meio da Ouvidoria da UFRJ, o que exigiu da coordenação a sistematização de registros das diferentes instâncias para demonstrar que o desligamento não decorria de uma decisão arbitrária, mas de um acompanhamento contínuo da participação no projeto.

Esse episódio nos colocou diante de uma tensão desafiante enquanto coordenadoras e supervisoras, visto que o cumprimento dessas tarefas era entendido por nós como uma

responsabilidade formativa, no entanto, por parte de algumas e alguns bolsistas, era lido como excesso de atividades e sem sentido. Assim, a casa comum e a comunidade de aprendizagem que imaginávamos construir entre universidade, escola, supervisoras e bolsistas emergia também como um espaço de fricção, no qual diferentes concepções de liberdade e formação entravam em disputa.

Após a resposta à Ouvidoria, chegou até nós, coordenadoras e supervisora, por meio do relato das(os) licenciandos do PIBID, que justamente as bolsistas desligadas teriam dito que haviam feito “macumba” para as coordenadoras. Este fato causou um estupor em todos os participantes do subprojeto. Mantemos aqui o termo entre aspas não para atribuir qualquer valor negativo a práticas religiosas afro-brasileiras, mas porque ele circulou como categoria nativa no relato recebido, carregado de ressentimento e ambiguidade. Curiosamente, do ponto de vista emocional, esse episódio nos afetou, enquanto coordenadoras e supervisora, mais do que a própria reclamação institucional. A Ouvidoria, embora desgastante, ainda se inscrevia no campo institucional da comprovação documental. Já o relato sobre a “macumba” deslocava o conflito para uma dimensão mais difusa e afetivamente perturbadora, pois parecia transformar uma divergência pedagógica em uma forma simbólica de retribuição negativa, por parte das licenciandas. A cena, para nós, oscilava entre o cômico e o dramático. De um lado, parecia quase absurda pela forma como deslocava um conflito sobre responsabilidade para o campo da retaliação simbólica. De outro, produzia um efeito profundamente incômodo, porque condensava uma inversão afetiva da relação formativa, visto que aquilo que imaginávamos como formação era retribuído com agressão.

Esse episódio nos obrigou a interrogar nossas próprias idealizações sobre a docência. Como professoras formadoras, tanto as coordenadoras como a supervisora, partíamos da convicção de que a educação pode ser um dos caminhos para enfrentar desigualdades sociais, ampliar repertórios, produzir deslocamentos subjetivos e diminuir brechas históricas de acesso ao conhecimento. Talvez, em alguns momentos, essa convicção assumisse também uma dimensão idealizada, como se a docência fosse uma profissão necessariamente louvável ou como se a escola e a universidade fossem, por si mesmas, espaços de transformação. O conflito nos fez perceber que a formação docente não se

constrói apenas a partir de boas intenções, nem da adesão discursiva a pedagogias críticas, mas, também, parece se construir em meio de interações pautadas pelos ressentimentos e disputas sobre o próprio sentido de estar em formação.

Por isso, tomamos o episódio do desligamento e da posterior reação das bolsistas como uma das tensões vivenciadas no PIBID como experiência formativa, visto que nos mostrou a distância entre o subprojeto imaginado e o subprojeto vivido. Enquanto buscávamos construir uma formação pautada pela reflexão e pela responsabilidade coletiva, parte dos bolsistas parecia experimentar essas mesmas práticas como excesso de demanda.

Já no segundo ano do subprojeto, outra tensão recorrente surgiu em torno da resistência de algumas bolsistas em incluir reflexões sobre a IAGen nos resumos da SIAC. Embora esta ferramenta, dentro do manejo das novas tecnologias, atravessasse grande parte das atividades desenvolvidas no subprojeto e aparecesse inclusive nas mensagens em que as estudantes questionavam sua obrigatoriedade, muitas vezes ela era percebida como uma exigência externa ao trabalho. Reiteramos, em diferentes momentos, que o projeto, que havia sido submetido à CAPES, tinha como temática central a cultura digital e as tecnologias na educação, da qual a IAGen se destaca e que, portanto, sua presença nos resumos deveria ser obrigatória. Neste contexto, as reuniões entre supervisoras e coordenadoras, passaram a ser, na maior parte do tempo, de queixas, discussões e reflexões sobre a forma de compreender as demandas dos discentes e de adequar as solicitações feitas por eles, mas víamos que o mais incômodo para eles era estar na escola e cumprir com as leituras solicitadas. Como resolver essa questão que envolvia o centro do subprojeto?

Para explicitar essa questão, recorremos várias vezes a uma metáfora biomédica segundo a qual retirar o uso da IAGen da reflexão seria semelhante a submeter uma pesquisa sobre a vacina para Covid e, ao final, entregar um medicamento para diabetes. A comparação não era casual. Ao escolhermos a imagem da vacina, buscamos enfatizar que a educação atravessa, diante da ferramenta de IAGen, um momento de urgência histórica semelhante àquele vivido pela ciência durante a pandemia, embora não sejam as mesmas consequências sanitárias, estamos ressaltando a necessidade de responder

criticamente a uma transformação que altera os modos de vida, principalmente, os modos da aprendizagem. Assim, a metáfora nos ajudava a mostrar que excluir a IAGen implicaria deslocar o próprio objeto do subprojeto e ignorar uma questão que, para nós, já se impunha como incontornável na formação docente contemporânea.

Mesmo após essas colocações, ainda sentíamos que a resistência dos licenciandos e licenciandas não havia sido vencida, o que nos fez retomar o assunto, enfatizando que o uso das ferramentas tecnológicas, como a IAGen, não fazia parte de uma escolha “pessoal” das coordenadoras e supervisoras, deixando claro que nós não estávamos nos referindo a uma adesão acrítica às tecnologias, mas de evidenciar que a formação docente não poderia mais tratar a IAGen como algo distante ou passível de simples recusa.

Não se tratava de ser “a favor” ou “contra” a tecnologia, mas de reconhecer que a IAGen havia chegado de forma rápida, inesperada e, em muitos sentidos, avassaladora ao campo educacional. Nesse contexto, não bastava dizer “não gosto”, “não uso” ou “não quero”, pois a presença dessas ferramentas já alterava, e segue alterando, as formas de interação, de produção de textos, de organização do trabalho e de circulação do conhecimento. A questão, portanto, não era aderir ao discurso celebratório da inovação, mas compreender criticamente uma realidade que se impunha à escola e à universidade, muitas vezes em ritmo mais acelerado do que a própria capacidade individual e institucional de produzir orientações locais e coletivas.

Outro momento importante do processo ocorreu quando solicitamos a produção de um primeiro relato mais elaborado, pensado como parte do cumprimento das exigências de escrita acadêmica vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O texto foi produzido por uma das bolsistas mais comprometidas com o subprojeto. Justamente por isso, seu relato nos interessou como descrição de uma atividade com IAGen, e como material etnográfico capaz de apontar tensões mais sutis em torno da incorporação desta na formação docente de espanhol como língua adicional.

Diante da evidência exposta pelo relato, sentimos a necessidade de dialogar diretamente com a licencianda em questão. Durante encontros para a elaboração deste artigo, houve

uma série de discussões em que a licencianda tentava, de vários modos, explicar suas colocações de forma que não parecessem “ofensivas” e, contudo, no princípio, ela não imaginava como estava detalhando justamente suas percepções sobre a prática pibidiana. E, pouco a pouco, fomos formando uma consciência mais direta sobre o papel de cada uma como autoras desta reflexão.

O diálogo promoveu um verdadeiro senso de comunidade de aprendizagem, em que cada participante da escrita, via sua perspectiva ser incluída, ao mesmo tempo em que era problematizada, solicitando ajustes e retomadas para a chegada a uma escrita comum, até mesmo quando envolvia a mediação acadêmica, tanto das supervisoras quanto das coordenadoras. Podemos observar, no fragmento abaixo, o relato feito pela bolsista e que nos permitiu uma posterior análise para problematizar o questionamento levantado no início: Como nossa participação ativa no processo de formação, proposto pelo subprojeto espanhol, reflete as pequenas mudanças, e também conflitos, em nossa prática docente, seja como coordenadoras, supervisoras e licenciandas(os)?

A partir do ano de 2026, nós, pibidianas, estávamos insatisfeitas com o tema que estávamos pesquisando, e, após as reuniões e análises, foi nos dado a liberdade, por parte da coordenação, para atuar com a nova escolha. Entramos, portanto, em consenso que iríamos pesquisar sobre o tema jogos e dinâmicas no ensino do espanhol e, como base, usaríamos a inteligência artificial; e, por isso, escolhemos o tema “Inteligência Artificial na Elaboração de Materiais Didáticos de Espanhol para Falantes do Português Brasileiros” para seguir com as pesquisas, enquanto os planos de aula ainda estão sendo preparados(...) No dia 2 de março, em uma segunda-feira de 2026, em que foi aplicado o conteúdo, e que envolvia a utilização da inteligência artificial, (...) os alunos se animaram em fazer a atividade por poderem acessar o celular. A professora exibiu os vídeos para explicar o que a turma deveria fazer. Quando a professora anunciou em sala que, além da ajuda das pibidianas, “o uso da I.A. estava liberado para fazer as tarefas em espanhol”, houve um silêncio de surpresa seguido por leves risadas e cochichos; além dos estudantes exporem os seus celulares do lado do caderno, eles se inclinaram para a frente nas carteiras, olhando para as telas dos seus celulares. Alguns sentaram-se nos pufes, outros ficaram de pé, de costa e ficaram super à vontade para fazer as atividades. A sala, que antes parecia apática com as atividades e explicações gramaticais, ganhou uma atmosfera de laboratório: os estudantes compartilhavam telas, faziam perguntas uns aos outros, pediam ajuda às estagiárias pibidianas e à professora, e testavam comandos em espanhol sem medo de esconderem as suas atitudes; expressavam suas dúvidas e até davam sorrisos. Durante a atividade, houve umas três alunas que pediram ajuda assim que começaram a responder. E depois eu, como estagiária, fui oferecer ajuda novamente e uma delas disse: “Ah, obrigada... eu estou pesquisando no ChatGPT e estou conseguindo fazer a atividade”. O celular, antes um objeto de distração proibido, tornou-se a ferramenta central da produção das atividades em sala

de aula. Essa foi uma das aulas que mais me chamou atenção porque essa aula transformou o aluno, de mero “copiador de quadro”, em um programador/editor de conteúdo em língua adicional; além da surpresa e satisfação deles, proporcionou o maior interesse em participar da aula. Mas é evidente que houve uns dois alunos que preferiram não participar muito da aula. (...) O grupo de WhatsApp foi formado e os alunos foram confiantes para casa, certos de que teriam acesso ao conteúdo sem se preocupar. Eles fizeram uma atividade complementar em que postaram imagens com as expressões de saudações pelo grupo do WhatsApp. (...) Em outra atividade, os alunos utilizaram o meio digital para aprender a construir um prompt estruturado, comando de texto, para interagir com buscadores e ferramentas de I.A. A atividade mobiliza vários letramentos, incluindo o letramento digital e crítico, através de competências integradas como a leitura e interpretação, exercitada ao interpretar posts de redes sociais, textos informativos sobre a internet e associar linguagem verbal e não-verbal; (...) Esta observação transformou a minha identidade como professora em construção, pois me fez perceber o meu papel como professora; se antes, eu pensava em seguir um modelo antiquado e totalmente fora da pós-modernidade, posicionando-me como uma detentora absoluta do saber, agora me vejo com um professora com uma identidade “posmodernada” da educação. Por meio dela, serei uma mediadora crítica, capaz de entender que os alunos já possuem conhecimentos que dialogam diretamente com o conteúdo, que os conhecimentos podem ser construídos junto com a inteligência artificial. Ver aulas que abraçam a Inteligência Artificial corroborou o tipo de professora que eu quero ser: alguém que não teme as transformações tecnológicas, mas que sabe criar pontes entre a cultura da I.A, dos estudantes e o rigor de regras metodológicas do ensino de crítico. (...) Achava que o Pibid não mudaria em nada. Com o passar do tempo, houve uma mudança significativa na minha visão sobre o que é e de como é o ensino nas escolas com a aplicação do letramento digital. Antes, eu via o "letramento digital" apenas como o ato de usar as telas para pesquisas ou criar slides. A partir dessa atividade, entendi o conceito de multiletramentos, multimodalidades, e o uso das TICs na prática: ler envolve interpretar imagem, som, gesto e texto simultaneamente. Além disso, minha concepção de aprendizagem mudou ao ver a introdução de tarefas voltadas para a criação de prompts e checagem de fontes. Aprender espanhol hoje também significa aprender a navegar criticamente pelas informações que a inteligência artificial gera. (...) O diário de campo foi a ferramenta que me permitiu ir além da superfície. Se eu não estivesse anotando ativamente os detalhes, eu veria apenas "uma aula com o uso de celulares, computadores e acesso a internet". Foi o exercício do diário de campo que me fez exercitar o olhar etnográfico para notar as reações dos alunos, como a professora administra e aplica as aulas, e como nós, pibidianas, devemos nos comportar. O diário transformou o ambiente escolar em um verdadeiro laboratório de pesquisa e me ensinou a ler de forma mais crítica detalhes da configuração do ambiente escolar, para que possa, no futuro, atuar com mais confiança na profissão de professora e sem me contrapor à inteligência artificial.

No relato, a bolsista descreve uma aula de expressão escrita em espanhol na qual o uso da ferramenta de IAGen foi autorizado. A cena é narrada como um momento de transformação do ambiente escolar. Segundo ela, quando a professora anunciou que “o

uso da I.A. estava liberado para fazer as tarefas em espanhol”, houve “um silêncio de surpresa seguido por leves risadas e cochichos”, e os estudantes passaram a expor os celulares ao lado dos cadernos, inclinando-se sobre as telas, compartilhando comandos, pedindo ajuda e testando formas de produzir em espanhol. A sala, antes percebida como “apática com a teoria gramatical”, teria ganhado uma “atmosfera de laboratório”, na qual o celular deixou de ser um objeto proibido ou associado à distração para tornar-se ferramenta central da produção em língua adicional.

Essa descrição mostra que a ferramenta deixa de aparecer apenas como tema abstrato e passa a ser observada em uma cena concreta de sala de aula. No relato, sua presença reorganiza os corpos, os objetos e as interações. Os estudantes se movem, compartilham telas, fazem perguntas, testam comandos e negociam sentidos em espanhol. A aula passa, assim, a ser compreendida como uma prática multimodal, na qual diferentes recursos participam da produção de conhecimento. A própria bolsista reconhece que a atividade, naquele momento, mobilizava letramentos digitais e críticos, especialmente quando os estudantes eram chamados a criar prompts, interpretar informações e avaliar a confiabilidade das respostas geradas por ferramentas digitais.

No entanto, o aspecto que mais nos chamou atenção foi a forma como a bolsista construiu sua própria identidade docente ao final do relato. Ela afirma que, antes, imaginava seguir um modelo “antiquado”, associado à figura da professora como “detentor absoluto do saber”, mas que, após a experiência, passou a se ver como uma professora com uma identidade “posmodernada” da educação, mediadora crítica e aberta à construção de conhecimentos junto com a IAGen. Essa oposição entre a professora “de antes” e a professora “pós-moderna” pode ser lida, em um primeiro nível, como sinal de deslocamento formativo. A experiência com a ferramenta tecnológica teria permitido à bolsista imaginar outra posição docente, menos centrada na transmissão e mais voltada à mediação, à colaboração e ao diálogo com a cultura digital dos estudantes.

Ao mesmo tempo, essa formulação também nos pareceu atravessada por certa ironia. A categoria nativa “professora pós-moderna” ou “posmodernada” parecia condensar uma adesão ambígua à proposta do subprojeto. De um lado, a bolsista reconhece que a

IAGen alterou sua concepção de aprendizagem e letramentos. De outro, a forma quase caricatural como opõe duas categorias nativas “a professora antiga” à “professora moderninha” pode ser interpretada como uma resistência sutil à insistência do subprojeto em fazer da IAGen não apenas uma ferramenta de aula, mas objeto de reflexão crítica. Em outras palavras, o relato parece aceitar a IA como recurso produtivo, capaz de engajar os estudantes, mas também deixa entrever certo desconforto diante da exigência de pensar teoricamente sua incidência na formação docente.

Essa ambiguidade é importante para o artigo porque não reduzimos o relato a uma prova de sucesso da atividade, nem a uma evidência de resistência da bolsista. Ao contrário, ele nos permite observar como uma estudante bastante comprometida com o PIBID elabora, em sua escrita, os deslocamentos e incômodos produzidos pela formação. Quando ela afirma que o diário de campo permitiu ir “além da superfície”, pois sem as anotações teria visto apenas “uma aula com o uso de celulares”, reconhece a importância da observação etnográfica para perceber tanto as reações e gestos, quanto às formas de gestão da aula e modos de participação dos estudantes.

Nesse sentido, o relato nos interessa por sua tensão interna. A bolsista se deixa afetar pela experiência e reconhece mudanças no engajamento dos estudantes. Também identifica a dimensão multimodal da aula e aponta a necessidade de um uso crítico da tecnologia. No entanto, o próprio relato mostra que a incorporação da IAGen à formação docente não ocorre sem ruídos. A tecnologia aparece, ao mesmo tempo, como recurso de engajamento e como tema de reflexão. Aparece ainda como exigência do projeto e como objeto de elaboração irônica. Por isso, a figura da “professora pós-moderna” não deve ser lida apenas como ingenuidade ou entusiasmo tecnológico. Ela pode ser compreendida como índice de uma formação em disputa, na qual adesão, resistência, ironia e reelaboração fazem parte do mesmo processo.

Assim, o relato dessa bolsista nos permite compreender que o terceiro lugar de formação não se constitui apenas nas grandes formulações teóricas sobre universidade e escola, mas também nas pequenas cenas de escrita em que as(os) futuras(os) docentes tentam nomear aquilo que estão se tornando. No caso analisado, a identidade docente aparece atravessada pela IAGen, pela multimodalidade, pelo letramento crítico, pelo

celular, pela escola pública e pela própria exigência de escrever sobre tudo isso. É nessa escrita, ao mesmo tempo comprometida e ambígua, que a formação docente se torna visível como processo inacabado.

Nesse percurso, continuamos nos perguntando como a IAGen está incidindo a formação de professores e o próprio sentido de ser docente hoje. Esta é, portanto, a primeira reflexão de um projeto que pretende seguir pensando a formação docente diante dos desafios e das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.

Reflexão final

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitem compreender que a formação docente vivenciada no PIBID de Espanhol/UFRJ não pode ser interpretada como um percurso linear ou harmonioso. Também não pode ser reduzida à aplicação de referenciais teóricos previamente definidos. Embora este texto focalize as tensões que atravessaram o subprojeto, reconhecemos que elas não esgotam a experiência vivida. O PIBID também foi marcado por atividades formativas, práticas pedagógicas e momentos de colaboração que poderiam ser avaliados como bem-sucedidos. No entanto, a análise etnográfica nos levou a olhar para os conflitos como parte importante do processo de formação. A partir dessa perspectiva, o chamado “terceiro lugar”, conforme proposto por António Nóvoa (2023), não aparece como um espaço estável ou plenamente consensual. Ele se constitui como um campo de negociação permanente entre professoras supervisoras, coordenadoras e licenciandas. Nesse campo, diferentes sujeitos produzem saberes sobre a docência, mas também disputam sentidos sobre responsabilidade, autonomia, autoridade e compromisso profissional. Assim, os conflitos observados ao longo do subprojeto deixaram de ser compreendidos como simples desvios ou obstáculos. Eles passaram a ser assumidos como parte constitutiva da aprendizagem profissional, pois formar professoras implica também aprender a lidar com tensões, expectativas divergentes e modos distintos de compreender a profissão docente. E, muitas vezes, encontrar brechas de reformulações que alteram, significativamente, nossa atuação não só no PIBID como em nossa aula de aula. As supervisoras expressam esse refazer como um ponto central em suas práticas.

Do mesmo modo, a pesquisa permitiu perceber que a etnografia não se restringiu a uma metodologia de investigação, mas configurou-se como uma prática formativa capaz de produzir deslocamentos na maneira como futuras professoras observam, interpretam e narram a escola e sua própria constituição docente. Ao realizar a triangulação etnográfica a partir dos diferentes registros produzidos durante o desenvolvimento do subprojeto e da observação participante, tornou-se possível compreender que a escrita sobre a experiência favorece uma leitura mais profunda das práticas pedagógicas e dos processos de formação. Paralelamente, a IAGen passou a ocupar um lugar importante na formação docente contemporânea. No subprojeto, ela não foi tratada apenas como um recurso tecnológico para as aulas de espanhol. Sua presença nos levou a repensar concepções sobre multimodalidade e identidade docente. Esse processo gerou entusiasmo em alguns momentos, mas também produziu tensões e resistências.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de compreender a formação inicial de professores como uma experiência situada, coletiva e permanentemente inacabada, na qual a produção de conhecimento emerge da interlocução entre prática e reflexão teórico crítica. Mais do que apresentar um modelo acabado de formação, buscamos tornar visíveis as ambiguidades e desafios que atravessam a constituição do fazer docente em um contexto marcado pelas transformações da cultura digital e pelas demandas da escola pública contemporânea.

Esperamos, assim, contribuir para o debate sobre a formação de professores de línguas adicionais, indicando que a construção de uma “casa comum” entre universidade e escola depende menos da eliminação dos conflitos do que da capacidade de compreendê-los e transformá-los em objeto de reflexão e produção compartilhada de conhecimento.

Referências Bibliográficas

- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld: Bielefeld University Press, 2020. Disponível em: [<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8013/1/Ciudadanos-reemplazados-por-algoritmos.pdf>]. Acesso em: 8 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, bell. *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*.

Tradução de Marta Malo. Madrid: Capitán Swing, 2021. Título original: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994).

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. *Libertar o futuro: sete ensaios sobre educação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

SEGATO, Rita Laura. *Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais*. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207–236, 2006.

UNESCO. *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. París: UNESCO, 2021. Disponível em:
[<https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-y-educacion-guia-para-las-personas-cargo-de-formular-politicas>]. Acesso em: 8 jul. 2026.

UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO, 2021.

ZAVALA, Virginia. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, São Paulo, n. 20, p. 202–231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p202-231>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/166167>. Acesso em: 9 jul. 2026.

ZAVALA, Virginia. La etnografía del lenguaje desde el entramado en línea/fuera de línea: desafíos y posibilidades. *Estudios de Lingüística del Español*, Berna, v. 50, n. 1, p. 34–53, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36950/elies.2025.50.3>. Disponível em: <https://bop.unibe.ch/elies/article/view/12328>. Acesso em: 3 ago. 2026.