



1610 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

DIMENSÃO ÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE: POR UMA ÉTICA DA PARTILHA

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Sandra de Oliveira - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

O trabalho apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante, ou dos modos de ser docente a partir da experiência em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na articulação dos estudos sobre formação de professores e estudos sobre a docência contemporânea, desde uma perspectiva hiper crítica, buscou-se compreender a inserção na carreira docente dos professores iniciantes que foram pibidianos entre os anos de 2010 a 2015 e as implicações da iniciação à docência nesse processo. O objetivo foi analisar/problematizar a constituição da docência durante os primeiros anos da carreira, especialmente a dimensão ética que atravessa o campo da docência. O material analítico foi selecionado a partir de 30 respostas, de um total de 369 questionários online enviados aos egressos dos cinco primeiros cursos que fizeram parte do projeto analisado (Ciências Biológicas, Letras Português, Matemática, Física e Pedagogia). O conceito de ética da partilha se mostrou potente para pensar a coformação na formação inicial e continuada, especialmente como uma estratégia para enfrentar os desafios dos professores iniciantes nos primeiros anos da carreira.

DIMENSÃO ÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE:

POR UMA ÉTICA DA PARTILHA

O trabalho apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante, ou dos modos de ser docente a partir da experiência em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na articulação dos estudos sobre formação de professores e estudos sobre a docência contemporânea, desde uma perspectiva hiper crítica, buscou-se compreender a inserção na carreira docente dos professores iniciantes que foram pibidianos entre os anos de 2010 a 2015 e as implicações da iniciação à docência nesse processo. O objetivo foi analisar/problematizar a constituição da docência durante os primeiros anos da carreira, especialmente a dimensão ética que atravessa o campo da docência. O material analítico foi selecionado a partir de 30 respostas, de um total de 369 questionários online enviados aos egressos dos cinco primeiros cursos que fizeram parte do projeto analisado (Ciências Biológicas, Letras Português, Matemática, Física e Pedagogia). O conceito de ética da partilha se mostrou potente para pensar a coformação na formação inicial e continuada, especialmente como uma estratégia para enfrentar os desafios dos professores iniciantes nos primeiros anos da carreira.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Ética. Iniciação à docência. Pibid. Coformação.

1 Introdução

"A diferença como professora iniciante é a supervisão que está presente no Pibid e não na prática docente. Essa supervisão de um professor da escola encarregado de apresentar o bolsista do Pibid à escola faz uma grande diferença no modo como o docente em formação se relaciona com a escola". (PIP15)[1].

A ausência de políticas públicas voltadas para os professores que iniciam a carreira docente e a falta de iniciativas na área da formação continuada que possam oferecer condições favoráveis e adequadas às suas necessidades no início de carreira (NASCIMENTO; REIS, 2017) indicam a importância de estudos e olhares que se voltem para os professores iniciantes e as experiências docentes que vivenciam nos primeiros anos da profissão.

Diante do pequeno número de pesquisas e publicações, especialmente no Brasil, sobre os professores iniciantes[2], a baixa procura pelas licenciaturas e o grande número de professores recém-formados que desistem da carreira docente nos primeiros anos de exercício do magistério, reforça a relevância da temática para a educação brasileira e a urgência da problemática a que nos propomos investigar.

Este artigo deriva de três trabalhos produzidos no contexto de grupo de pesquisa, sobre a constituição da docência nas práticas de iniciação à docência do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Na escrita deste texto os olhares das autoras se voltaram para os processos de *tornar-se professor* vivenciados pelo professor iniciante no exercício da carreira docente nos anos iniciais da educação básica. Ao buscar as narrativas de professores iniciantes sobre o período em que iniciam na profissão, o objetivo foi analisar/problematizar a constituição da docência durante os primeiros anos da carreira, especialmente a dimensão ética que atravessa o campo da docência

As análises foucaultianas (2011, 2010, 2010a, 2010b)[3], particularmente aquelas que emergiram dos trabalhos realizados no final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século XX - quando o filósofo problematizou a questão da experiência e introduziu, em suas análises, toda uma forma de olhar para a dimensão ética na constituição do sujeito - podem ser úteis, entre tantas coisas, para nos ajudar a compreender os processos implicados no *tornar-se professor* a partir das práticas vivenciadas nos primeiros anos da profissão.

A etapa analítica das pesquisas que originaram este artigo contou com materiais selecionados a partir de um conjunto de narrativas

produzidas no âmbito de uma pesquisa maior a que as pesquisas citadas estão vinculadas, mais especificamente a partir de questionário online, enviado por meio da ferramenta Google Docs a professores iniciantes nomeados em concurso público de um município do Vale do Rio dos Sinos. Ainda como critério de seleção dos participantes, consideraram-se os professores iniciantes egressos do Pibid entre 2010 e 2015, bolsistas dos cinco primeiros cursos de licenciatura que integraram o projeto investigado^[4] (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Letras-Português e Física).

Interessa-nos também compreender como os professores iniciantes se constituem nessa etapa pós- formação inicial, chama atenção para o fato de que investigar a situação dos professores iniciantes exige considerar a necessidade de ensino em um tempo em que a linguagem da aprendizagem tomou seu lugar. Olhar para a escola pública como espaço produtivo de constituição da docência, especialmente nos primeiros anos de atuação do professor, pode nos ajudar a identificar/problematizar os discursos que encontram espaço fecundo na educação brasileira, estando a orientar os currículos e as práticas de diferentes instâncias formativas.

2 Dimensão ética e a condição potencial de formação no Pibid

O trabalho investigativo realizado por uma de nós no desenvolvimento de tese de doutorado, possibilitou pensar sobre como as práticas de iniciação à docência têm participado ou suscitado o processo de constituição de si do professor em uma dimensão ética. Nesse sentido, foi possível diagnosticar, no projeto Pibid analisado, a potencialidade de um trabalho desenvolvido a partir do elemento da ética. A produtividade de tal exame, entre outras coisas, está no fato de nos fazer pensar/problematizar os modos de relação consigo e com o outro presentes nos processos de *tornar-se professor*.

Quando Foucault (2014) propõe, em seus últimos estudos, a investigação dos processos de subjetivação a partir do domínio da ética, ele está a fazer a "história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si". (FOUCAULT, 2014, p. 37).

No pensamento foucaultiano a ética está intimamente relacionada ao cuidado de si. Para o filósofo cuidar de si não implica somente conhecer-se, mas tomar posse e fazer uso de certo número de regras de conduta ou princípios que são verdades em forma de prescrição. Cuidar de si no sentido foucaultiano é saber melhor conduzir-se. Essa ética que é condição para o cuidado de si, para a relação de si consigo mesmo a partir das práticas de si, se manifesta através de um *ethos*^[5].

Na pesquisa da tese buscou-se saber qual a verdade ética (ou quais são essas verdades) que interpela o sujeito, domando seus desejos a fim de torná-lo um "iniciador" (ARENDRT, 2013) da docência, o que é que lhe impõe (ou que discursos são esses que o conduzem) "querer ser capaz de" responsabilizar-se socialmente, por todos e por cada um, como uma "potência entusiasmada pela educação". (MASSCHELEIN, 2014).

A "condição potencial de formação" (DAL'IGNA; FABRIS, 2013) identificada no Pibid, por meio da instituição de um campo ético que envolve um conjunto de práticas de si, leva o sujeito a conhecer a si mesmo e a relacionar-se consigo e com os outros como ser docente. Essa formação interpela e enlaça os sujeitos, convocando-os a fazer parte de um exército de futuros professores responsabilizados socialmente.

As práticas analisadas possibilitam exercícios de pensamento, a partir dos desafios com que o bolsista do Pibid se depara em suas práticas de iniciação à docência e que exigem mais do que conhecimentos sobre o campo da Educação e áreas específicas, mas também, o próprio conhecimento de si frente a determinadas situações, possibilitando refletir sobre o outro e sobre si, sobre seus modos de agir e de lidar com diferentes conflitos de forma ativa. Com base nas análises foi possível afirmar que o Pibid contribui para a criação de um sentimento de pertença, de grupo, de coletividade.

Foram encontradas diferentes práticas a que a autora nomeou de "rituais pibidianos". A leitura em voz alta do caderno de campo dos bolsistas do Pibid, por exemplo, que era feita em momentos coletivos de reunião do Programa, proporcionava tal exposição de si que acabava por aproximar ainda mais os licenciandos a partir da identificação com as narrativas do outro. Todas essas práticas contribuíram para o desenvolvimento de um *ethos* do Programa, ou ainda, como designaram Fabris e Dal'igna (2013), um *ethos de formação*.

O vínculo criado entre os participantes do projeto a partir do *ethos de formação* que os convoca a uma unidade, que os liga em comunidade, esse vínculo cria a possibilidade do estabelecimento de relações de cumplicidade que repercutem em uma maior exposição de suas escritas, das reflexões realizadas, dos exercícios de pensamento. Os rituais pibidianos possibilitam que essa discursividade possa ser reelaborada, construída como elemento importante da constituição de si mesmo. Escrever sobre si e para o outro implica no acionamento de uma série de princípios que operam na eticalização de si e tornam possível a elaboração de elementos da dimensão ética como constituintes de suas subjetividades.

O *ethos* é uma atmosfera que se instaura e se faz morada para abrigar o sujeito em seu processo de constituição. Essa atmosfera cria condições para a realização de um trabalho ético (e se quiser, ético-político)^[6], potencializando os processos de constituição de si implicados no *tornar-se professor*. Esse *ethos* identificado no projeto Pibid analisado é a própria ética se manifestando como estilo de existência fazendo da docência um modo de vida.

Para os gregos, *ethos* significa "conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias, crenças), característicos de uma certa coletividade, época ou região". (HOUAISS, 2013, s/p). Castro (2011, p. 145), ao conceituar *ethos* a partir de Foucault, diz que *ethos* é uma maneira de pensar e agir, de trabalhar, de conduzir-se, uma marca de pertencimento.

O *ethos* pode ser lido no modo de ser do sujeito e na maneira de se conduzir, na maneira de fazer do sujeito que é visível para os outros. O *ethos* imprime um conjunto de valores, podendo designar características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou grupo. *Tornar-se professor*, nesse sentido, implica incorporar certos modos de ser e de agir considerados próprios da docência conforme certa racionalidade ou cultura que circula em determinado espaço e tempo.

Assim, para seguir com os argumentos propostos para esse texto questionamos: Escola, co(N)formação ou coformação de professores?

3 O espaço de coformação na formação inicial e continuada de professores

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da

Temos entendido essa coformação a partir dos estudos do pesquisador Antônio Nóvoa, que defende uma formação inicial como uma residência, que teria como inspiração o que acontece em hospitais universitários, onde “os jovens residentes são formados por outros médicos com grande proximidade com a pesquisa e o dia a dia da profissão. Da mesma forma, os professores deveriam ser formados por outros mestres e interagir com a academia”. (NÓVOA, 2010, p. 2). A escola, assim, ocuparia um espaço fundamental na formação de seus futuros professores, para além de visitas esporádicas de observação ou apenas nos estágios curriculares. É o que o autor vem chamando de *escola aprendente*, que torna a escola um lugar para formação dos professores,

[...] como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Não se trata de acrescentar novas tarefas a longa lista de tarefas que os professores são chamados a desempenhar. Nem se trata de desviar a atenção dos professores do trabalho pedagógico propriamente dito. *Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão da dimensão individual para a dimensão coletiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.* (NÓVOA, 2003, p. 7, grifos meus).

A importância da coformação desenvolvida por meio dos professores mais experientes e o desenvolvimento de dimensão coletiva dessa formação pode ser evidenciada no conjunto de excertos abaixo, observemos como esse grupo de professores descrevem a conformação:

“E ainda tinha um professor mais experiente onde qualquer dúvida poderia recorrer a ele” (PIF35).

“A diferença como professora iniciante é a supervisão, que está presente no Pibid e não na prática docente. Essa supervisão de um professor da escola encarregado de apresentar o bolsista do Pibid à escola faz uma grande diferença no modo como o docente em formação se relaciona com a escola.” (PIP15).

“Há toda uma equipe para diálogo, discussão e planejamento. Há um suporte muito bom. Ser bolsista é estar em processo de formação.” (PIP17).

“Durante a iniciação à docência, é possível ter o respaldo da professora regente e da sua supervisora na escola, além da coordenadora de área da universidade, que também são alfabetizadoras, tanto na hora do planejamento quando depois para análise das suas práticas. Desse modo é possível ajustar sua experiência e desenvolver suas aprendizagens de modo mais significativos” (PIP14).

Ao serem questionados sobre as principais diferenças entre a iniciação à docência desenvolvida como pibidiano e a sua prática docente como professor iniciante, a maioria dos estudantes apontaram que o acompanhamento de um professor mais experiente foi o que fez mais “falta” no início de sua carreira.

Pesquisas também têm apontando sobre a importância dos professores da escola na formação dos futuros docentes e da potência dessa proposta na relação universidade e escola. De acordo com Fabris e Oliveira, “talvez a parceria entre universidade e escola imprima no programa uma marca de partilha. Parece-nos muito significativa essa marca da ideia de trabalho em parceria para a docência [...]”. (FABRIS; OLIVEIRA, 2011, p. 7). Essa ideia do trabalho em parceria pode ser considerada um dos diferenciais deste Programa.

A Coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre a universidade e a escola ou entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação, porque é uma operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.

É possível perceber, nos excertos destacados desta pesquisa, o quanto esse espaço de coformação parece ficar restrito à formação inicial dos alunos que têm a oportunidade de viver a experiência do Pibid. É importante questionar-nos, assim, que outros espaços de coformação seriam possíveis dentro do espaço universitário e também dentro da escola, especialmente porque nem todos os licenciandos participam do Pibid.

Para pensar na continuidade dessa coformação na docência dos professores iniciantes, passamos agora a levantar algumas possibilidades de entender a formação continuada como uma possibilidade de coformação, agora, não mais apenas entre universidade e escola, mas entre o colegiado de professores de cada escola, com as instituições de ensino superior e com outras instâncias formativas. De acordo com Nóvoa, a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores “[...] tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

É esse espaço escolar que pode se transformar em um espaço de coformação entre pares e que pode continuar alimentando-se das relações com outros espaços formativos da comunidade.

Entendendo que este espaço de cooperação é potente para pensar a escola como lugar de criação e de uma reflexão sobre a experiência e a socialização de ideias para qualificar o trabalho docente. Essa cooperação pode ser compreendida na direção dos conceitos trabalhados por Sennett em seu livro *Juntos*, considerando que a cooperação faz parte de nossa constituição humana e,

[...] azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação tornasse um grande esforço.

A formação no coletivo da escola pode constituir-se em um lugar potente para que se desenvolva a cooperação habilidosa como um ofício, que tem o seu fundamento no aprendizado de escutar o outro com atenção e na capacidade de dialogar; é como o lubrificante da máquina de concretização das coisas, como partilha que permite compensar as carências individuais. (SENNETT, 2012).

4 Demandas do professor iniciante: por uma ética da partilha

As pesquisas desenvolvidas indicam que muitas das dificuldades da entrada na carreira docente foram, de certa forma, minimizadas pelas experiências vivenciadas na iniciação à docência do Pibid. Além de apontar para a importância de práticas como as desenvolvidas no Programa Pibid, os resultados das pesquisas indicam a necessidade de maior investimento numa dimensão que nos parece bastante frágil, seja na formação de professores, seja no próprio exercício da profissão, qual seja, a dimensão ética. Os excertos retirados do material de análise nos levam a problematizar os espaços-tempo para a reflexão e para a relação com os pares, aquilo que Foucault (2010) nomearia de *relação consigo e com o outro* bem como de um trabalho coletivo em todas as “fases” da carreira docente. Vejamos abaixo um conjunto de excertos do material onde essas demandas ficam evidentes:

“Também não temos a parceria de outra pessoa como acontece no Pibid, uma vez que trabalha-se sozinho. Às vezes até conseguimos trabalhar em conjunto com outros professores, no entanto, a maioria das vezes o trabalho é mais individual.” (PIP13).

“[...] As atividades são mais individuais. A rotina é mais desgastante.” (PIP17).

“[...] assumir na escola uma turma sozinho, e não ter um grupo de profissionais para poder reunir, discutir e estudar sobre o planejamento das aulas, sobre os processos de alfabetização e letramento, e também sobre a comunidade escolar (para melhor compreender os processos culturais desta comunidade).” (PIP21).

“Um pouco de medo... Pois com o Pibid tínhamos mais colegas e como professor estamos sozinhos na sala de aula, mas pude buscar muitas coisas que aprendi para aplicar no dia a dia de sala de aula.” (PIM6).

Com esse estudo, nossa intenção não é generalizar as formas de como se dá a recepção dos novos professores na escola, mas problematizar a inserção do professor iniciante na cultura escolar. Também, interessou-nos verificar se os professores iniciantes são considerados aprendizes e/ou colegas de profissão. Em uma das realidades pesquisadas, os professores iniciantes eram chamados de “pouca prática”, em outros, o preconceito com os recém-formados era mais velado, sendo identificado no modo como eram tratados em reuniões pedagógicas ou colocados de lado em momentos como a hora do recreio. É importante salientar que, embora os professores estejam iniciando nas práticas pedagógicas da escola ou na cultura escolar, eles possuem conhecimentos e práticas que podem partilhar com o coletivo, contribuindo com o fazer profissional dos colegas mais experientes.

Ao serem questionados sobre a inserção na cultura escolar, 76,5% dos professores iniciantes consideraram que foram bem recebidos pelo grupo e 60% apontaram que houve colegas que ajudaram na transição de estudante para professor. No entanto, quando questionados, a partir de perguntas abertas, sobre como foi sua inserção na carreira, a maioria dos participantes da pesquisa aponta que a solidão é o fator de maior relevância.

Estes dados nos fazem problematizar em que medida poderia haver uma coformação na formação continuada dentro da escola, para além de um trabalho isolado de um professor mentor ou do coordenador pedagógico, mas um trabalho mobilizado pelo coletivo da escola para pensar em como fazer dessa inserção profissional um contínuo.

A escola só poderá mobilizar-se como coletivo se houver uma iniciativa, tanto da gestão escolar quanto dos professores em direção à profissionalização do trabalho docente, para que se compreenda as responsabilidades éticas que essa profissão demanda. São possibilidades para que se possa construir uma *competência coletiva* que, de acordo com Nóvoa, “é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos perante o tecido profissional enriquecido, que nos desperta para a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulações do trabalho dos professores”. (NÓVOA, 2003, p. 7).

Essa dimensão do trabalho coletivo vem sendo trabalhada em alguns espaços formativos, mas ainda precisamos entender que mesmo em meio a uma sociedade individualizada^[7], podem haver possibilidades de “fugas”. Em contrapartida a essa lógica, a escola pode funcionar como um espaço de conhecimento partilhado e de uma ética da partilha.

É esse compromisso com o coletivo que nos faz professores, pois a escola não funciona no individual, por isso esse coletivo é chamado de “corpo docente”, um corpo feito de vários membros e que possui funções distintas, mas que trabalham em prol de um mesmo objetivo. A escola pode funcionar como um espaço coletivo de resistência ao individualismo, como também pode exercer práticas que reforçam preconceitos e que fragilizam o fazer docente enquanto fazer profissional.

É evidente que, ao nos tornarmos professores, as responsabilidades e exigências são diferentes, mas o que temos problematizado é a ideia de coletivo no sentido da coformação e da partilha profissional, pois independente de anos de experiência, estamos em constante (trans)formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios. É nesse momento que o coletivo pode ser potente para a constituição de uma ética da partilha, não como algo que funcione como “receita” sobre como as coisas funcionam na escola, mas como apoio e suporte para as dúvidas e inquietações comuns ao início da carreira e, especialmente, um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. Segundo Nóvoa, as escolas têm ignorado “[...] a dimensão da partilha, cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação”. (NÓVOA, 2003, p. 2, grifos do autor).

Essa ética da partilha entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, mas também abrem espaço para a problematização dessa cultura, contribuindo para que se criem as condições de possibilidade para a inovação, ensinam e são ensinados na medida em que se colocam a aprender com o professor iniciante. É essa abertura para a problematização que pode possibilitar com que a escola seja espaço de coformação e não de co(N)formação dos sujeitos da docência. Com co(N)formação queremos dizer sobre aquele sujeito que se submete às mesmas práticas, que se resigna, que se acomoda, que não problematiza e não inova, aquele que faz sempre “mais do mesmo”. De acordo com Hermann (2014),

[...] a questão ética em educação não só não pode ser abandonada como deve enfrentar os problemas que surgem a arriscar pensar alternativas. Um dos problemas mais expressivos, que está a exigir esforços do pensamento ético, refere-se à questão do outro [...]. (HERMANN, 2014, p. 21).

Essa seria a ética da partilha, espaço e tempo de aprendizagem mútua, das relações consigo mesmo e com o outro, dos saberes da experiência e daqueles saberes recém chegados da academia, uma vez que todos estes são importantes para a docência.

As possibilidades para pensar a ética da partilha tornam o acolhimento, a alteridade e a relação com o outro elementos importantes na formação de professores, constituindo característica virtuosa, fundamental no processo de *tornar-se professor*. Como já anunciava um dos entrevistados: “A escola não anda no individual. A escola é o todo e, o todo precisa estar comprometido e disposto a caminhar em conjunto” (PIP19). Defendemos que esses movimentos podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas.

Acreditamos que essas propostas podem servir de inspiração, tanto para as relações que se estabelecem entre ensino, pesquisa e extensão, como também para reformulações nos currículos das licenciaturas, buscando fortalecer cada vez mais a relação universidade e escola por meio da coformação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores. Nóvoa tem defendido que tanto a universidade quanto a escola sejam protagonistas na formação de seus professores, e advoga pela

[...] necessidade da criação de um ‘lugar institucional’, dentro das universidades, que assuma a responsabilidade de formar os professores. Neste ‘lugar’ deve haver também uma forte presença das escolas e dos professores, permitindo que os estudantes das licenciaturas se socializem profissionalmente desde o primeiro ano, isto é, eles vão adquirindo uma cultura profissional docente. (NÓVOA, 2016, s/p).

A partir das análises que por hora o material permitiu construir, esperamos ter conseguido apresentar elementos para repensar a função da escola na formação dos licenciandos e dos professores iniciantes, assim como o lugar da escola nos currículos das licenciaturas e a importância da coformação no coletivo tanto para a formação inicial quanto a formação continuada. Tudo isso para que possamos refletir criticamente sobre programas de iniciação à docência como o Pibid, seus efeitos e a potência das suas propostas para ambas as formações e na constituição da docência do professor iniciante. São desafios que se colocam para quem se dispõe a pensar a formação inicial e continuada e a constituição das docências contemporâneas.

O exercício analítico desenvolvido pode fornecer elementos para a criação/fortalecimento de experiências que operam na constituição do professor ingressante na carreira, das suas práticas de atuação e de formação.

Para além de celebrar a participação no Pibid - mas problematizar seus efeitos – e, mesmo que o Programa não tenha continuidade, importa saber as implicações que esse nos leva a pensar em/de outras formas a relação de coformação universidade e escola e a inserção dos professores iniciantes no contexto escolar.

Tomando o saber como um modo de compreensão do mundo, como nos ensina Foucault, entendemos que este trabalho não se encerra por aqui. Nosso intuito é seguir pensando sobre a constituição da docência do professor iniciante, sobre os modos de ser docente e sobre o trabalho coletivo docente, pois “se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. (FOUCAULT, 2010, p. 299). Assim, encerramos com o questionamento que nos inspira a continuar pensando/pesquisando/trabalhando: Escola, co(N)formação ou coformação de professores?

Referências

ANDRÉ, Marli. E. D. A. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. *Entrevista Revista Nova Escola* 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt, 1925- B341s. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Tradução de: *The individualized society*. 2008.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn Fabris. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação. In: VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. Gramado/RS/Brasil: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2013.

FABRIS, Elí T. Henn; OLIVEIRA, Sandra. *O programa institucional de bolsas de iniciação à docência– Pibid/Unisinos: as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola*. 2011. 14p.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980)*. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*. Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

HOUAISS. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa – CD-ROM*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MASSCHELEIN, Jean. Apresentação para o leitor brasileiro. *Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida*. IN: MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. *Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Este texto limita-se a transcrever a intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 10 abr.2017.

NÓVOA, António. Conteúdos que devem ser prioritários na escola. Entrevista com o educador português António Nóvoa. *Revista Nova Escola*, jul. 2010. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devemser-prioritarios-na-escola>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

[1] Para identificar os sujeitos mantendo o acordo de confidencialidade dos egressos, optamos por nomeá-los como: PIM: Professor Iniciante Matemática; PIB: Professor Iniciante Biologia; PIL: Professor Iniciante Letras Português; PIP: Professor Iniciante Pedagogia; PIF: Professor Iniciante Física. O número que acompanha o código foi organizado pelo próprio questionário online, de acordo com a ordem das respostas.

[2] Professor iniciante é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente. De acordo com a pesquisadora Marli André, não há consenso sobre o que definiria um professor iniciante. "Muitos autores se baseiam no tempo de docência e

defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os 'anos de sobrevivência', período em que o jovem tenta permanecer na profissão. Levando isso em conta, podemos dizer que o desafio do novato é se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar." (ANDRÉ, 2013, s/p).

[3] Referimo-nos aos cursos publicados em: *O governo de si e dos outros*(2010); *Do governo dos vivos*(2010a); *Hermenêutica do sujeito* (2010b); *A coragem da verdade: do governo de si e dos outros II* (2011)

[4] Projeto Institucional. Pibid: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica. [Documento institucional não-publicado].

[5] Assumimos a grafia *ethos*, sem acento. O vocábulo *ethos* derivado do grego, possuía duas grafias: *êthos* e *éthos*. A primeira referia-se a ideia de morada, mais ligado ao desenvolvimento intelectual na conformação do caráter, a segunda, aos modos de ser associado aos hábitos e costumes. Embora em algumas obras de Michel Foucault apareça a grafia *êthos*, escolho fazer uso da forma sem acento, tomando-a em seu duplo significado. Ao nos referir a *ethos* estamos entendendo-o enquanto morada e enquanto modos de ser. *Oethos* é, aqui compreendido, como uma atmosfera, uma condição criada para que o sujeito em seu processo de constituição possa desenvolver suas virtudes intelectuais e morais, pelo exercício e pelo hábito, nas relações estabelecidas consigo e com os outros.

[6] Nesse caso seria possível usar o termo ético-político, mas escolhemos permanecer no uso que Foucault fez, trabalho ético, sabendo, contudo que todo trabalho ético é também político.

[7] Temos entendido o conceito de sociedade individualizada a partir das teorizações do sociólogo Zygmund Bauman em seu livro *Sociedade individualizada - Vidas contadas e histórias vividas* (2008).