



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Dal'Igna, Maria Cláudia; Henn Fabris, Elí

Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na
iniciação à docência

Educação Unisinos, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 77-87

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência

Constitution of an education ethos in Pibid/Unisinos: Subjectivation processes in initial teacher training

Maria Cláudia Dal'Igna
mcigna@unisinos.br

Elí Henn Fabris
efabris@unisinos.br

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de duas pesquisas que têm como objetivo descrever e analisar possíveis efeitos do programa de formação inicial de professores Pibid, o qual visa promover a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua formação. Apoando-se em dois campos teóricos – Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência –, o presente artigo examina como se constitui o que nomeamos de *ethos* de formação: certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo. Os resultados mostram que esse programa de formação inicial está implicado na fabricação de determinadas subjetividades, na medida em que regula as relações de estudantes de licenciatura consigo mesmos, produzindo um modo de viver o processo de formação. Ao mesmo tempo, esse *ethos* de formação cria condições para o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros.

Palavras-chave: formação de professores, iniciação à docência, subjetivação, *ethos* de formação.

Abstract: This paper presents part of the results of two researches that aim at describing and analyzing possible effects of Pibid, an initial teacher training program intended to promote the insertion of teaching students in the context of public schools, thus contributing to the improvement of their education. With the support of two theoretical fields – Foucauldian Studies and Teacher Studies –, the paper investigates how what we have called education ethos has been constituted: a certain way of being and acting as a result of processes by which one learns to see oneself, reflect on one's own actions and operate changes on oneself. The results have shown that this initial training program is involved in the production of certain subjectivities, as it regulates the relationships of teaching students with themselves by producing a way of experiencing the education process. At the same time, this education ethos gives conditions for the development of teacher education directed to one's and the other's care by enabling new forms of production of the self and relationships with the others.

Keywords: teacher education, initial teaching experience, subjectivation, education ethos.

A escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askésis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é operadora da transformação da verdade em *éthos* (Foucault, 2010a, p. 147).

Podemos dizer, de forma geral e esquemática, que a produção de Michel Foucault a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 está marcada pela investigação sobre *como se estabelece a relação de cada um consigo mesmo*.

Dentre os cursos, os livros, as conferências e as entrevistas publicados nesse período, escolhemos um trecho do texto “A escrita de si”, publicado em 1983, para destacar como epígrafe deste artigo. Como diz Foucault (2010a, p. 144), o texto faz “parte de uma série de estudos sobre ‘as artes de si mesmo’, ou seja, sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana”. A série de estudos referida pelo autor transformou-se, nos anos seguintes, na publicação do segundo e do terceiro volumes da *História da sexualidade*. Ao traçar uma genealogia da ética, estudando a sexualidade na Antiguidade greco-

-romana, Foucault procurou examinar as condições de emergência e o funcionamento de códigos e prescrições que constituem as práticas e são por elas constituídos. Práticas que permitem que cada um se relacione consigo mesmo, efetuando por conta própria uma série de operações sobre o seu corpo e a sua alma. Práticas a partir das quais se constitui e emerge a subjetividade.

A escrita de si é uma condição para o cuidado de si, para uma ética de si mesmo, uma transformação dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em *modos de agir e de ser*. Partindo dessa compreensão, estabelecemos uma relação com a prática e a pesquisa educacionais.

Pretendemos, com este artigo, analisar um programa de formação inicial de professores¹ que está implicado na fabricação de determinadas subjetividades. De modo mais específico, a partir de resultados de duas pesquisas², procuramos mostrar como se constitui o que nomeamos de “*éthos de formação*”³.

Para isso, organizamos o texto em três partes. Na primeira, apresentamos a emergência do Pibid/Capes como um programa estratégico que mobiliza um conjunto de políticas educacionais, especialmente aquelas que se referem à formação de professores e,

mais especificamente, à formação inicial. Na segunda, descrevemos e analisamos o processo de formação realizado pelo Pibid/Unisinos, ressaltando como a crítica radical funcionou como um princípio de transformação e como condição de possibilidade para a construção de um *éthos de formação*, chamando de *éthos de formação: certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento⁴, uma “morada”, uma comunidade partilhada. Na terceira, tentamos mostrar as relações que os sujeitos que participam do Pibid conseguem estabelecer consigo e com os outros, possibilitando entendê-lo como um *éthos de formação*. Com essa pretensão, examinamos algumas práticas de si narradas por estudantes de licenciatura que integram o Pibid, chamados pibidianos⁵, as quais têm permitido que cada um se relacione consigo mesmo durante seu processo de formação, efetuando por conta própria *operações sobre si mesmo*, modificando seus *modos de agir e de ser*, além de relacionar-se com os outros, o que possibilita que as práticas de si sejam atravessadas pela cultura que circula naquele espaço.

¹ Trata-se do Pibid/Unisinos – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Nossas reflexões partem de nossa atuação no Pibid/Unisinos – uma como coordenadora institucional, outra como coordenadora de gestão de processos educacionais –, de nossa inserção na linha de pesquisa *Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas* e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/Unisinos/CNPq). Além disso, este artigo apresenta parte dos resultados de duas pesquisas, intituladas, respectivamente, “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (Fabris, 2011) e “Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga” (Dal'Igna, 2013). A primeira pesquisa contou com recursos das agências de fomento CNPq – Edital Universal nº 14/2012 – e CAPES – bolsa de pós-doutoramento – Edital nº 38/2013. A segunda pesquisa contou com recursos da agência de fomento CNPq – Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas nº 43/2013.

³ Assumimos a grafia *éthos*, embora em alguns momentos o próprio autor que fundamenta parte desta discussão, Michel Foucault, tenha utilizado *éthos*. Para os objetivos deste texto, consideramos que a forma *éthos* seria mais apropriada para os nossos argumentos. Desse modo, justificamos a escolha pelo termo na segunda parte do artigo.

⁴ Com base na discussão desenvolvida por Kathryn Woodward (2012, p. 42), utilizamos o conceito de cultura como um *sistema partilhado de significação*. “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’”.

⁵ Nomenclatura utilizada pelos/as alunos/as bolsistas de iniciação à docência para fazer referência a uma identidade construída no âmbito do Pibid.

O Pibid no âmbito das políticas de formação inicial: das problemáticas ao programa de iniciação à docência

Por que a formação inicial de professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil? Hoje, estudos e pesquisas têm mostrado que a mudança educacional depende prioritariamente dos professores e de sua formação. Mas por que a formação está longe de responder aos desafios impostos pelo campo de atuação na sociedade contemporânea? O desenvolvimento de algumas pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, a profissão docente e a qualidade do ensino tem sido importante para que possamos compreender melhor essa situação.

Em 2008, foi realizada uma pesquisa intitulada *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos* (Gatti *et al.*, 2010a), a qual examinou os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia. O objetivo foi obter um retrato da proposta formativa nas instituições de Ensino Superior (IES). Os resultados indicam a existência de muitos problemas na formação inicial oferecida pelas instituições. A análise dos currículos mostrou que os cursos apresentam um conjunto disperso de disciplinas. A abordagem é genérica e superficial e ainda mantém a dicotomia entre teoria e prática – não tem como prioridade o “que” e “como” ensinar, ou seja, poucas disciplinas dos cursos referem-se aos conteúdos de sala de aula. Por fim, parece haver pouca articulação com o contexto

profissional em que os professores atuarão (ou atuam).

Na pesquisa chamada *A atratividade da carreira docente no Brasil* (Gatti *et al.*, 2010b), foram entrevistados mais de 1.500 estudantes concluintes do Ensino Médio para analisar as suas percepções a respeito da carreira docente. Segundo a pesquisa, os jovens reconhecem a importância da profissão e ressaltam sua admiração pela função desempenhada pelo professor, mas poucos consideram a docência uma opção profissional. Os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a desvalorização social são as principais justificativas apontadas pelos jovens para não cursar uma licenciatura e rejeitar a carreira docente.

A pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) realizou 600 entrevistas com professores da educação básica da rede pública das principais capitais do país, com idades entre 25 e 55 anos e formados há pelo menos um ano, para entender o que pensam sobre a educação e como avaliam seu nível de satisfação com a profissão docente. Os dados mostram certa insatisfação do professor com a situação de sua profissão e revelam ainda uma contradição na forma de lidar com sua formação: a maioria dos docentes brasileiros considera ter uma boa formação inicial, mas afirma não ter preparo para atuar em sala de aula, questionando a eficácia de cursos de licenciatura. Há, segundo eles, uma dissociação entre as propostas formativas oferecidas pelas IES e as necessidades das instituições escolares.

As conclusões dessas pesquisas permitem-nos refletir sobre os cenários da carreira docente e dos cursos de formação inicial no contexto brasileiro. Fica evidente que, para qualificar a educação básica, é preciso investir nos cursos de forma-

ção inicial. Como mencionam Gatti, Barreto e André (2011), o sistema formativo dos docentes no Brasil, nos últimos anos,

[...] volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente à distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. *Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho.* Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial (Gatti *et al.*, 2011, p. 101-102, grifos nossos).

Neste momento, é importante fazer uma ressalva. Entendemos que a qualificação da educação básica passa necessariamente pela qualificação de formação inicial, mas não pode estar restrita a ela. É preciso refletir sobre a situação do professor no país, seus desejos e possibilidades pessoais, bem como sobre a desmotivação que a maioria dos docentes apresenta em relação à sua profissão e aos distintos planos de carreira. Também é necessário analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Por fim, é importante considerar que a valorização da profissão também depende de um investimento do poder público na qualificação da escola como um espaço de formação e de pertencimento tanto para docentes quanto para estudantes.

Mesmo concordando que uma conjunção de fatores deve ser considerada para a qualificação da educação básica no Brasil, pensamos ser importante chamar atenção para a questão específica da formação inicial, o que envolve refletir diretamente sobre a formação inicial desenvolvida nas IES, em especial as universidades. Trataremos das questões relativas à formação inicial a partir das experiências vividas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Antes disso, é preciso apresentá-lo.

O Pibid foi criado no contexto dos cenários descritos brevemente pelas pesquisas e sob essas condições de possibilidade. A criação desse programa de iniciação à docência está relacionada às novas atribuições da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁶. Entre as atribuições, cabe à Capes, em parceria com o Ministério da Educação e as IES, fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis. Pode-se dizer que o Pibid é uma das possibilidades de colocar em ação essa atribuição. Entre os seus objetivos, estão: incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da educação básica para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A primeira Chamada Pública, lançada em 2007, operacionalizou o Pibid como ação conjunta do Ministério da Educação e da Capes, tendo

como objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007, p. 1).

Esse primeiro edital contemplava somente instituições federais. Em 2009, outro edital foi lançado e, além das federais, puderam participar as instituições estaduais. Já em 2010, por meio do lançamento de mais um edital, foram contempladas também as instituições municipais e comunitárias (instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos).

Desse modo, em 2010, por meio do Edital CAPES nº 018/2010, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) submeteu sua proposta, contendo projetos de iniciação à docência, e obteve aprovação. O projeto institucional intitulado *Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica* entrou em vigor na referida instituição a partir de agosto de 2010. Tal projeto contemplava cinco cursos de licenciatura⁷: Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.

Para a construção do Projeto Institucional do Pibid/Unisinos (Unisinos, 2010), foram considerados os critérios estabelecidos no Edital CAPES nº 018/2010 e os documentos orientadores da Capes. Além desses subsídios, o projeto institucional apoiou-se nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura envolvidos no primeiro edital, no Plano Estratégico para De-

manda de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Pública do Rio Grande do Sul, em informações apresentadas no Educacenso e em estudos sobre a formação de professores.

Com base nesses documentos, o Projeto Institucional Pibid/Unisinos formulou seus princípios pedagógicos:

- desenvolvimento da atitude investigativa em todas as ações pedagógicas;
- estímulo à corresponsabilização entre universidade e escola de educação básica na formação docente;
- superação da dicotomia teoria-prática nas ações pedagógicas;
- formação para o exercício do magistério com ênfase no ensino de qualidade.

E seus princípios metodológicos:

- uso do ensino-pesquisa como ferramenta metodológica;
- produção de material específico para a atuação pedagógica, no âmbito de cada subprojeto;
- ênfase em práticas pedagógicas participativas, democráticas e justas;
- elaboração de planejamento para todas as ações pedagógicas;
- criação de metodologias específicas, considerando as especificidades dos sujeitos, as condições das escolas e a área do conhecimento;
- uso de diferentes instrumentos de diagnóstico da realidade: entrevistas, observações, relatórios, etc.;
- uso de diferentes instrumentos de registro de dados: questionários, diários de campo, gravações de áudios e de vídeos.

⁶ Em 2007, a partir da Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se a chamada “Nova Capes”, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, também passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Para maior detalhamento, ver site da Capes, tópico “Sobre a Capes/histórico e missão”, em: <http://capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>.

⁷ Atualmente, está em vigor o Edital nº 61/2013. Com isso, estão contempladas as nove licenciaturas ofertadas pela universidade, com 12 projetos de iniciação à docência sendo desenvolvidos nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Interdisciplinar/Educação Inclusiva, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.

A seguir, concentramo-nos em mostrar os movimentos desenvolvidos até chegarmos à definição do que entendemos no Pibid/Unisinos como “*ethos* de formação”.

A constituição de um *ethos* de formação

Desde os primeiros momentos da implantação do Pibid/Unisinos, tivemos como desafio criar um processo de formação próprio em que estudantes de licenciatura, professores da educação básica e professores universitários pudessem construir uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros – o que estamos chamando de “*ethos* de formação”.

Por *ethos*, entendemos certo modo de ser e de agir. Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos-hábito* – e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura – *ethos-costume*. É importante referir que os gregos designavam o hábito usando, ainda, a expressão *hexis*, que denota um padrão de comportamento regular apresentado por aquele que tem certo domínio de si. As palavras *hábito* e *costume* também estão relacionadas com o termo *práxis*, que descreve uma ação habitual, um costume, o ato de agir. Na língua portuguesa, utilizamos a expressão *prática* para designar um conjunto de ações aprendidas que, em geral, são automatizadas e se tornam habituais.

Em 1984, ao examinar um texto de Kant, Foucault descreve a Modernidade como uma *atitude* ou, ainda, como um *ethos*, no sentido grego do termo, ou seja, um modo de ser do sujeito. Essa atitude ou *ethos* caracteriza-se como “[...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira

também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (Foucault, 2008, p. 342).

Examinando a relação entre ética e existência que acompanha a obra do autor, Hermann (2008) explica que esse *ethos* não pode ser compreendido como obediência restrita às regras, e sim como uma busca da estética da existência. Ainda conforme a autora, podemos dizer que “[...] uma educação ético-estética se constitui pelo reconhecimento da tensão entre o eu singular e o nós (*ethos comum*)” (Hermann, 2008, p. 19).

Para ampliar nosso argumento, apresentamos um conceito de formação que julgamos importante para compor essa definição do *ethos* de formação, o que temos entendido por formação.

O termo *Bildung* significa, genericamente, cultura e remete ao processo de *aprender a formar-se*, tomado como cultivo integral do humano, uma formação que é composta pelo *exercício da transformação de si*. A explicação de Suarez (2005) ajuda-nos a tecer o argumento que queremos sustentar. A autora cita um artigo de Antoine Berman sobre a *Bildung* onde o conceito é analisado em uma dimensão pedagógica e de forma articulada com a arte. Citando Berman (1984), Suarez (2005, p. 193) explica que:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma

arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*).

Na atualidade, tempo de crescimento e de ampliação de políticas neoliberais, o conceito de formação tem sido cada vez mais atrelado ao processo pelo qual se pode atingir um conjunto de competências, um processo pautado por *rankings*, um processo que forma sujeitos capazes de *empreender* e de se tornar *empreendedores de si mesmos*.

Com isso, observamos um declínio do conceito de formação como *Bildung* e uma ascensão do conceito de formação como um *posicionamento estratégico de mercado*. O que pretendemos mostrar é que esse conceito produz “formações aceleradas”, que podem ser compradas em pacotes e subsidiadas em suaves prestações.

Na esteira desses significados, o *ethos* de formação pode constituir-se como outra via de formação. Ao mesmo tempo, esse *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação. Por isso Foucault aproxima *ontologia* e *ethos*, procurando ressaltar a *ontologia* como atitude, como ação, como prática. Como explica o autor,

Muitas coisas em nossa experiência nos convencem de que o acontecimento histórico da *Aufklärung* não nos tornou maiores; e que nós não o somos ainda. Entretanto, parece-me que se pode dar um sentido a esta interrogação crítica sobre o presente

e sobre nós mesmos formulada por Kant ao refletir sobre a *Aufklärung*. Parece-me que esta é, inclusive, uma maneira de filosofar [...]. É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que nós somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (Foucault, 2008, p. 351).

Assim, a participação no Pibid/Unisinos é condição necessária, mas não suficiente, para garantir que os estudantes de licenciatura estabeleçam uma relação com essa cultura de formação e sejam por ela transformados. É preciso disposição e comprometimento de cada um com o seu processo formativo; é preciso ser capaz de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo.

Por outro lado, entendemos que esse *ethos* não pode estar circunscrito às relações que se estabelecem no grupo do Pibid/Unisinos. É preciso fazer com que ele seja assumido pelas instituições formadoras (universidade, escolas, secretarias de educação e Capes). Com essa compreensão, desde as primeiras reuniões, enfatizamos que o programa não poderia ser personalizado ou territorializado. Ele precisava ser entendido como um programa da Capes, das IES, das escolas e de todos os envolvidos. O programa precisava alcançar todos esses sujeitos e também as secretarias municipais e coordenadorias. Nesse

sentido, buscávamos ampliar esse *ethos* de formação pelo princípio da institucionalização, o qual pressupõe o comprometimento de quem participa. Esse é um movimento que pode dar-se muito lentamente em algumas instituições e de forma muito específica nas instituições privadas. Em tais instituições, é preciso investir em uma organização estrutural, a qual não é subsidiada pelo programa, pois é considerada contrapartida da instituição proponente. Outra questão que precisa ser avaliada são as horas para atuação no Pibid de profissionais que já cumprem 40 horas na instituição (tanto nas escolas quanto nas universidades). Por fim, a própria articulação entre órgãos e setores precisa ser construída. Consideramos que, ao aceitar o Pibid como um programa da instituição, ele pode e deve funcionar como aglutinador das ações de formação entre as licenciaturas e a equipe de formação da instituição, pois a formação dos professores universitários das licenciaturas também pode ser potencializada por esse *ethos* de formação.

Considerando tais questões, o Pibid/Unisinos realizou muitas reuniões com os gestores das licenciaturas e da Unidade Acadêmica de Graduação. Também investiu em reuniões com gestores das secretarias municipais e coordenadorias estaduais. A partir dessa relação mais intensa e articulada, conseguimos organizar um evento nacional⁸ do Pibid e das licenciaturas.

Acreditamos que a coordenação institucional, a cada dia, a cada semestre, precisa desenvolver um trabalho de articulação política,

criando espaços para que o Pibid seja assumido como um programa de formação inicial por todas as licenciaturas e setores que trabalham com os professores dos cursos de graduação, pela universidade, pelas escolas e pelos órgãos municipais e estaduais de educação.

Ressaltamos, ainda, o processo de institucionalização da formação dos nossos estudantes de licenciatura. Elaboramos um projeto de formação que envolve encontros mensais com todos os participantes do Pibid; esses encontros são desdobrados e multiplicados em encontros com os coordenadores de área e seus supervisores e com os próprios estudantes. Nos encontros, a coordenação institucional, junto com os coordenadores de área, procura criar condições para o exercício da crítica permanente das práticas de iniciação à docência desenvolvidas⁹. Como não pretendemos construir um modelo único de formação, formulamos princípios pedagógicos e metodológicos, já referidos, que orientam cada subprojeto e que são desdobrados de diferentes formas em cada um.

Além disso, temos sistematizado no Pibid/Unisinos alguns desafios que devemos enfrentar se desejamos que a crítica radical continue a nos indicar o que é preciso pensar e fazer para que esse *ethos* de formação seja produzido em cada instituição. A seguir, anunciamos esses desafios:

- fortalecer a parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com a Coordenadoria Estadual de Educação;
- fortalecer a relação entre curso de licenciatura e práticas de

⁸ Trata-se do evento: I Encontro Nacional do Pibid/Unisinos e I Encontro das licenciaturas Unisinos, ocorrido em 22 e 23 de março de 2012. Ver e-book produzido no seguinte endereço: http://anais.unisinos.br/pibid/I_PIBID.exe.

⁹ Em outro texto, examinamos o conceito de iniciação à docência. No âmbito do programa, criamos um conceito: "práticas desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, durante a formação inicial do/a licenciando/a, com o objetivo de iniciá-lo/a na profissão docente, aproximando-o/a do cotidiano escolar para conhecer, problematizar, planejar, executar e avaliar ações pedagógicas. As práticas de iniciação à docência são desenvolvidas sempre em conjunto com um/a professor/a regente e orientadas pelo/a professor/a supervisor/a e pelo/a professor/a coordenador/a de área do Pibid" (Dal'Igna e Fabris, 2013, p. 9).

iniciação desenvolvidas nas escolas;

- tornar o espaço da sala de aula universitária, das diferentes licenciaturas, um espaço de reflexão das experiências vividas nas escolas pelos/as alunos/as bolsistas;
- repensar as formas de elaboração dos subprojetos Pibid de cada curso, preservando o espaço de formação profissional desenvolvido pelo curso de licenciatura, mas também o espaço de ensino da escola básica. Seria a oportunidade de romper com as temáticas e trabalhar com os diferentes focos de atuação do/a profissional ou do currículo de cada curso. Essa medida poderia potencializar o diálogo entre universidade e escola, sem ficar refém da indefinição ou da definição *a priori* de propostas pedagógicas.

Para reforçar esse argumento, acreditamos que a crítica sempre nos oferece novas frentes de trabalho, novas possibilidades de inventar e reinventar a formação como um processo mais partilhado e solidário. É esse processo que continuará a reforçar e ampliar o *ethos* de formação. Quando esse *ethos* envolve todos os participantes, vive-se outra condição: escolhemos viver o Pibid em todas as suas potencialidades e limites, mas sempre anunciando novas possibilidades de reinvenção. Essa condição pode transformar-se em uma impossibilidade (para quem acredita que a formação deve ter um ponto final, que é o ponto da perfeição), mas também pode constituir-se como possibilidade (para quem acredita que não existe ponto final nesse processo de formação).

Pibid, um espaço de transformação de si e do outro¹⁰

a) O pibidiano e a relação consigo mesmo

Pesquisadora: Como é que você está se constituindo, fala um pouquinho de ti...

Estudante do Pibid: [Eu estou] preocupado com a aprendizagem do aluno principalmente. Todas as práticas são bem planejadas e sempre preocupadas com a aprendizagem do aluno. Porque não é feito isso em nenhum setor, não se observa isso na escola em geral. Conversa com outros professores, nas práticas dos outros e do meu supervisor, observo que isso não é uma prioridade. Então, eu constitulo a minha prática diferente nesse sentido. Quando eu planejo alguma atividade, ela é sempre voltada para a aprendizagem do aluno, preocupada com isso.

Fonte: Entrevista, BolF, 15/05/2013.

Estudante do Pibid: Eu sou alfabetizadora, e é isso que eu quero. Ele confirma a minha decisão lá em 2010 de ter entrado na faculdade, ele vai confirmando, cada dia que eu vou à escola, assenta mais um tijolinho na minha construção lá. Uma professora cuidadosa, reflexiva, muito reflexiva sobre as minhas práticas, sobre a minha postura, procurar errar o menos possível na sala de aula, e eu acho que mais humana é o principal, me tornou mais humana essa formação da teoria e da prática juntas nesse caminho, percorrer juntas me tornou mais humana.

Fonte: Entrevista, BolP, 03/05/2013.

Estudante do Pibid: Realmente ele faz a diferença. O pibidiano faz a diferença na escola porque nós somos procurados por quase todos os professores de todas as áreas, e eles

querem desenvolver parcerias com a gente, ou a escola tem um evento, por exemplo, para promover, pede ajuda para o Pibid. Por quê? Em primeiro lugar, porque nós somos o sangue novo na escola, porque nós temos o pique, pelas nossas ideias, pela nossa criatividade, acho que esse é o grande diferencial do pibidiano. Porque a gente sempre, nós fazemos as nossas reuniões, a gente sempre busca, quando a escola, por exemplo, lança uma proposta para a gente, nós sentamos e pensamos em conjunto como é que a gente pode fazer isso e aquilo, e acho que este é o diferencial, a criatividade, o potencial também, porque o pibidiano, em geral, para ele, não existe algo impossível.

Fonte: Entrevista, BolL, 03/06/2014.

Pesquisadora: Que mudanças você percebeu na sua formação a partir da experiência do Pibid?

Estudante do Pibid: Ele me deixou mais crítico. Bem no início, eu acreditava que qualquer atividade prática era relevante; depois, eu vi, com o passar dos anos, que não é bem assim e que em cada escola tu vais conseguir fazer uma atividade e em cada turma também. As turmas vão variando. Eu me tornei mais crítico e eu acho que um pouco mais... Deixa pensar num termo... Não é acordado, mas, o que eu estou querendo dizer, um pouco mais atento.

Pesquisadora: Eu queria agora que a gente trabalhasse um pouco sobre as características de ser professor, as características da docência. Que marcas de ser professor o Pibid vêm desenvolvendo, não só em ti, mas no grupo. Que tipo de professor é esse que o Pibid está instrumentalizando, está formando, que tipo de professor da tua área?

Estudante do Pibid: Entendi. Pensando no contexto geral, assim, e o que sempre foi frisado para nós e foi se criando ao longo... É assim, o professor crítico, como eu já havia falado antes.

¹⁰ Para realizar o exercício analítico, utilizamos os materiais referentes a duas pesquisas já citadas na nota de rodapé número 4 – Fabris (2011) e DalIgna (2013), principalmente o material produzido a partir de entrevistas com bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciatura) do Pibid/Unisinos.

Pesquisadora: Fala um pouquinho sobre esse crítico. Esse crítico quer dizer o quê?

Estudante do Pibid: Que é um professor que reflete muito sobre sua prática. Ele não repete simplesmente o que existe, ele pode usar a mesma prática, mas pode trabalhar de “n” formas e refletir para a formação docente mesmo. Uma coisa também que ficou muito forte é que a nossa formação é sempre continuada, nunca para... Isso deu para perceber ao longo dos projetos. Por mais que a gente fizesse um projeto que estava ótimo, sempre tinha o que melhorar. Então, a crítica sempre partia das críticas construtivas, partia da ordenação para a supervisão, e daí para os pibidianos, como a gente chama, e acho que isso se refletiu na nossa formação também, sempre ser crítico, sobretudo naquilo que a gente faz.

Fonte: Entrevista, BolB, 09/05/2013.

b) O pibidiano e a relação com o outro: escola e universidade

Pesquisadora: O que tu aprendeste... agora vamos conversar para ver as tuas aprendizagens com a escola.

Estudante do Pibid: Bom, da escola, dos professores, eu observei coisas que levo para minha vida. De professores, eu achei muito legal o trabalho que eles desenvolvem, como também levo coisas que eu penso: “isso eu não quero fazer com os meus alunos”. Porque a gente observa coisas com que não concorda, então, também é um aprendizado daquilo que a gente vê e não concorda.

Fonte: Entrevista, BolP, 16/05/2013.

Estudante do Pibid: Bom, na escola, eu aprendi o que é ser professor e o que não é ser professor também, principalmente.

Fonte: Entrevista, BolP, 11/04/2013.

Estudante do Pibid: Não tivemos momentos, assim, com a supervisão, com a direção da escola para conversar sobre ser professor, mas o que deu para entender e aprender com a escola a respeito disso é que o professor nunca pode ser uma coisa engessada. Ele não pode vir com uma ideia de que ele vai fazer tal atividade com os alunos e em tal dia e vai ser certo que vai acontecer. Não, as coisas são dinâmicas, muda ou não, pode ser naquele dia ou não, enfim, acho que, com a escola, eu consegui aprender isso.

Fonte: Entrevista, BolB, 09/05/2013.

lá na sala de aula. No meu curso, eu vejo pouca coisa que eu vou poder usar lá dentro. Sei lá, eu não consigo aproveitar aquilo que eu aprendo aqui, lá dentro. E, às vezes, eu tenho impressão de que... Para que eu estou aprendendo isso? Eu me faço a mesma pergunta que os meus alunos às vezes fazem. Para que serve isso aqui? Não é só o conteúdo pelo conteúdo, e aqui eu não quero aprender só o conteúdo, eu quero saber para que na vida se usa, para quê... Claro, eu também tenho que fazer pesquisas, mas não é só calculadora.

Fonte: Entrevista, BolB, 23/05/2014.

Estudante do Pibid: Práticas que se tornam muito repetitivas, formas de trabalho pelas quais os alunos não se interessam. Na prática docente, que eles não se interessam. De trabalhar formas diferentes ou, às vezes, de chegar mais próximo ao aluno. Às vezes notamos que tem professores dando a sua aula e não se importam se o aluno está aprendendo ou não. Então, essa questão de poder estar próximo ao aluno. Tem práticas muito legais também, tem professores que se destacam. Isso é uma coisa que eu posso levar para mim.

Fonte: Entrevista, BolP, 16/05/2013.

Não seria suficiente só a teoria. Mesmo tendo as disciplinas voltadas à docência, a prática é essencial. Eu não ia saber por onde começar a planejar uma aula.

Fonte: Entrevista, BolB, 22/03/2014.

É o que eu tinha comentado... Acho que o curso, todos os cursos de licenciatura carecem de uma disciplina que tivesse práticas na sala de aula, então, as experiências que eu tenho com o curso são mais focadas todas em teoria. Claro que eu aprendo a ser uma boa professora, mas algumas coisas só o Pibid consegue proporcionar, o curso não.

Fonte: Entrevista, BolL, 07/05/2013.¹¹

Estudante do Pibid: Nos primeiros anos, eu tenho maus exemplos. Na verdade, aprendi coisas que eu não quero levar para a minha vida, atraso de professores, má organização, não organizam os planejamentos, não sabem para que sala têm que ir, não sabem qual turma, não conhecem os alunos, não sabem nada... Isso eu não quero.

Fonte: Entrevista, BolL, 07/05/2013.

Pesquisadora: E no curso? O que poderia ser diferente?

Estudante do Pibid: O meu curso? Que tipo de professor? O meu curso não ensina a ser professor. O meu curso trabalha com listas de exercícios. E é diferente do que eu quero fazer

Para tornar a argumentação mais clara, apresentamos esses depoimentos organizados em duas unidades de sentido: o pibidiano e a relação consigo mesmo; o pibidiano e a relação com o outro: escola e universidade. Na primeira, pode-se perceber como cada sujeito constitui-se nesse processo de formação por meio de ações sobre si mesmo e a forma como cada sujeito age e reflete diante das situações. Na segunda, consideram-se também as relações estabelecidas com a escola, os professores e a universidade. As situações relatadas

¹¹ Agradecemos a Sabrine Hetti Bahia, bolsista de iniciação científica da Unisinos, pela colaboração nas transcrições do material de pesquisa que utilizamos neste artigo.

mostram que o processo de formação ocorre pela observação tanto de práticas docentes positivas (bons exemplos), quanto de práticas docentes negativas (maus exemplos). A dimensão formativa dos cursos de licenciatura e do Pibid/Unisinos são importantes, principalmente porque oferecem ferramentas teóricas que possibilitam pensar o pensamento e as próprias práticas que observam. Esse exercício é importante também para compreender como as ferramentas teóricas podem ser utilizadas quando os sujeitos estiverem em sala de aula e atuarem como docentes.

Ao reivindicarmos uma formação de professores composta pela condição potencial de um *ethos* de formação, estamos nos filiando a uma posição que valoriza a dimensão política, porque essa formação produzirá transformações; valoriza, também, a problematização¹², pois, sem tensionamentos que nos levem a entender como as verdades foram construídas, não é possível viver a formação como um *ethos*. Haveria possibilidade de um programa nacional como o Pibid, com proposta de iniciação à docência, potencializar-se como esse espaço? Acreditamos que esse programa ainda atua de forma compensatória, pela forma de gestão (bolsas) e pela forma como se integra aos currículos das IES; por outro lado, acreditamos no potencial de formação desse programa.

Queremos nos posicionar junto com outras autoras e autores de nosso país, já citados neste artigo, que se dedicam a analisar as condições da formação de professores. Além de todos os problemas nos cursos de formação amplamente analisados, o que essas estudiosas e esses estudiosos têm mostrado é que as políticas públicas nos atingem de forma global e local, estabelecendo um padrão

único de formação, para universidades e escolas, como se fossem iguais. Uma proposta de formação de professores que deseja produzir outros efeitos, outros modos de ser e de agir, não pode ser gestada por concepções dessa ordem. Esse espaço de autoformação, de trabalho sobre si mesmo, será sempre muito reduzido ou inexistente nessa concepção de formação. É o que mostramos a seguir, com o material empírico que vamos detalhar, pois, na nossa compreensão, é possível identificar uma tentativa inicial do Pibid em se constituir como um espaço de transformação de si e do outro, mas tal investimento ainda se apresenta de forma muito inicial, ao menos no espaço em que nossa pesquisa se realiza.

Ao mesmo tempo em que problematizamos a maioria das propostas de formação inicial e continuada de professores desenvolvidas no nosso país, queremos mostrar como essa condição potencial de formação é pouco desenvolvida ou até mesmo inexistente no âmbito da formação docente. Como apresentamos na parte inicial deste estudo, pesquisadoras e pesquisadores da educação vêm se posicionando sobre as condições para uma formação de professores competente e eficaz, mas parecem-nos que a questão que desejamos assumir como central na formação de professores ainda não está sendo abordada, ou seja, a necessidade de criar espaços no interior dos processos de formação inicial que possibilitem que cada um se relacione consigo mesmo durante seu processo de formação, efetuando por conta própria operações sobre si mesmo e modificando seus modos de agir e de ser, além de relações com os outros, o que permite que as práticas de si sejam atravessadas pela cultura

que circula nesse espaço. Trata-se de uma formação fundada em um *ethos de formação* para que se processe sobre outras bases. Uma formação que não se baseie em modelos e exercícios de cópia e repetição de teorias e práticas assumidas como *desde sempre aí* nem como as mais *avançadas e inovadoras*, que muitas vezes copiamos de países que julgamos mais desenvolvidos. O que nos leva a dar centralidade a essa questão são alguns estudos que vêm nos inspirando, bem como dados das pesquisas que estamos desenvolvendo.

Estamos, assim, diante de mais uma provocação advinda das lições do agora *Foucault professor*: que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da pedagogia como transformação de *si mesmo*, quando os poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos livres para fazer o que bem queremos de nossas vidas, bastando para isso apenas adquirir conhecimentos e competências? (Freitas, 2013, p. 336).

Aceitamos essa provocação para pensar a formação de professores que desenvolvemos em nosso país. Uma formação de professores que tem se pautado em modelos homogeneizantes que atualmente se apresentam embalados pelas verdades das políticas neoliberais, as quais globalmente vêm direcionando a Educação em lugares tão diferentes de forma tão unívoca.

Queremos trazer para a nossa argumentação o relato de uma pesquisa desenvolvida por Clarice Traversini em 1998. Nesse estudo, a pesquisadora desloca-se até o município de Poço das Antas, no Rio Grande do Sul, e procura investigar as razões pelas quais tal município passa a ser apresentado na mídia como *um vencedor*

¹² Mais adiante, na última seção deste artigo, discutimos o que entendemos por problematização.

ao conquistar naquele ano o “Oscar da Alfabetização”. A pequena cidade gaúcha de Poço das Antas atingira, no período, a marca de 100% de pessoas alfabetizadas.

Os dados que a pesquisadora encontrou foram uma confluência de condições culturais que produziram esse índice elevado na alfabetização. Lá, naquele pequeno município, todos eram chamados a dobrar-se à verdade da necessidade da alfabetização. Mas o que fazia com que 100% dos habitantes se dobrassesem a essa verdade? Lá, havia uma cultura que valorizava a leitura e a escrita, e todos precisavam ser alfabetizados para pertencerem àquela comunidade. Podemos dizer que lá existia um *ethos*, uma cultura que valorizava e produzia um modo de ser e de agir, uma cultura com traços que mobilizavam todos daquela comunidade para serem alfabetizados. Nas palavras da autora:

Em outras palavras, são as implicações entre a escola, a religião, os valores e as práticas comunitárias, a imprensa, etc., que constituem a situação de sucesso produzida pelo contexto cultural de Poço das Antas -RS. Assim, o conhecimento de que a vida cotidiana das comunidades é produzida desse jeito, que ela é constituída por um modo de fazer profundamente interessado, já que baseado em relações de poder e na ideologia, é que pode ter efeitos sociais mais amplos (Traversini, 2001, p. 36).

É preciso que a comunidade seja interpelada e que adote uma posição. O contexto, os rituais, as celebrações, os saberes, os conhecimentos mobilizam esse *ethos*. O que faz com que todos se sintam interpelados, convidados ao pertencimento, é a cultura partilhada, mas ela só se efetiva se houver uma relação consigo estabelecida, ou seja, é preciso disposição dos sujeitos para que estabeleçam uma maneira de

relacionar-se consigo mesmos para constituírem-se.

Com isso, queremos mostrar que, para que o Pibid possa constituir-se como um *ethos* de formação, ele precisa compor-se por um espaço de formação em que todos possam problematizar as verdades, todos se sintam compelidos a buscar suas respostas, buscar outras formas de condução, outras formas de conduzir as crianças, jovens e adultos. Nesse espaço, há lugar para a criação e a inovação.

Para sustentar esses argumentos, apresentamos alguns depoimentos de estudantes do Pibid/Unisinos que mostram como percebem esse espaço de formação em que desenvolvem relações consigo mesmos e com o outro na constituição do *tornar-se professor* nesse programa.

A condição potencial de formação seria a problematização, que advogamos como parte imanente aos processos de formação; caso contrário, só podemos ter a formação no seu sentido etimológico, no sentido de colocar na forma, formatar em modelos já previamente selecionados e prescritos. Nesse sentido, nem toda cultura partilhada pode ser assumida como um *ethos* de formação, pois podemos estar apenas a reproduzir modelos e desenvolver competências que seriam, frente às atuais demandas globais, facilmente entendidos como uma formação de professores com alta qualidade.

Aqui, o conceito de *problematisação* desenvolvido por Foucault torna-se importante. Por *problematisação*, ele entende “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (Foucault, 2010b, p. 242). Tendo como ponto de partida a problematização, os estudantes de licenciatura/pibidianos aprendem a movimentar-se empreendendo

esforços para *duvidar do já sabido*. Isso exige um exame da própria condição como sujeito imerso em determinados problemas, os quais ele mesmo pode *des-construir*.

Antonio Núvoa (2011, s.p.) tem abordado temas que podem integrar a formação de professores. Em nosso entendimento, trata-se de fortes componentes para a criação de um *ethos* de formação. Ele afirma que

a formação de professores deve: a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

O Pibid, como programa nacional de iniciação à docência, vem se desenvolvendo de formas muito distintas em todo o território nacional e, como um programa orientado pelas políticas públicas, não consegue ficar distante das linhas que homogeneizam. Porém, ele possui várias condições para funcionar na formação inicial de professores como um espaço rico de mobilização, aglutinação, diferenciação e singularização. Parece-nos que o Pibid pode buscar desenvolver-se a partir da perspectiva da problematização e fomentar um *ethos* de formação. Seria uma problematização das verdades estabelecidas, de uma constante vigilância, para ser conduzido de outros modos a partir do exercício que cada sujeito desenvolve consigo

mesmo e para decidir como pretende ser conduzido. Para a formação de professores, essa é uma condição que possibilitaria romper com os modelos de programas formatados e buscar nos espaços das universidades, das instituições escolares e da vida social esses outros modos de ser conduzido na e pela educação.

Talvez este seja um dos grandes desafios das instituições de formação contemporâneas: encontrar outras formas para que os sujeitos possam criar a sua palavra, a sua escrita, a sua docência. Com isso, a formação não será mais concedida, nem transmitida, nem apenas aceita ou rejeitada; ao aceitar-se a verdade ou rejeitá-la, pode-se escolher a forma de ser conduzido por essa ou outras verdades. Haverá, a partir da problematização, sempre a possibilidade da transformação. O que podemos desejar na formação senão a transformação de si e do outro? Esperamos que essa transformação seja marcada pela capacidade de problematizar o que é dito e pensado sobre os temas educacionais e pela problematização do próprio pensamento. Nesse sentido, entendemos que o Pibid oferece potencial para a pesquisa e a prática pedagógica pautadas nesse *ethos* de formação como certo modo de ser e de agir como docente, que vai ampliando-se e produzindo *modos de vida em comum*, o que tem possibilitado que estudantes de licenciatura, que passam por essa experiência, construam uma noção de pertencimento – a uma comunidade pibidiana. É sob as condições desse *ethos* que pibidianos e pibidianas são constituídos, por isso, é importante que o Pibid possa ser espaço de formação e de exercício de pensamento.

Referências

BRASIL. 2007. *Edital MEC/CAPES/FNDE*. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados

- ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 25/07/2013.
- DAL'IGNA, M.C. 2013. *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga* (2013-2016). São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 20 p. [Projeto de Pesquisa].
- DAL'IGNA, M.C.; FABRIS, E.H. 2013. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação. In: VIII do Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação. São Leopoldo, RS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 14 p. [Texto completo].
- FABRIS, E.H. 2011. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea* (2013-2016). São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 26 p. [Projeto de Pesquisa].
- FOUCAULT, M. 2008. O que são as Luzes ? In: M. FOUCAULT, *Ditos & Escritos II. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 335-351.
- FOUCAULT, M. 2010a. A escrita de si. In: M. FOUCAULT, *Ditos & Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 144-162.
- FOUCAULT, M. 2010b. O cuidado com a verdade. In: M. FOUCAULT, *Ditos & Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 240-251.
- FREITAS, A.S. 2013. A parresia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53):325-338. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200005>
- GATTI, B.; NUNES, M.; GIMENES, N.; TARTUCE, G.; UNBEHAUM, S. 2010a. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.), *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009). São Paulo, FVC, p. 95-136.
- GATTI, B.; TARTUCE, G.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. 2010b. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.), *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009). São Paulo, FVC, p. 139-209.
- GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. 2011. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 300 p.
- HERMANN, N. 2008. Ética: a aprendizagem da arte de viver. *Educação & Sociedade*, 29(102):15-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100002>
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2010. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.), *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2007-2009). São Paulo, FVC, p. 17-61.
- NÓVOA, A. 2011. Entrevista – profissão: docente. *Revista Educação*, ago 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em: 20/04/2012.
- SUAREZ, R. 2005. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: revista de Filosofia*, 46(112):191-198. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>
- TRAVERSINI, C.S. 1998. *Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas-RS*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TRAVERSINI, C.S. 2001. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas-RS. *Revista de História da Educação*, 5(9):23-38.
- UNISINOS. 2010. Projeto Institucional. *Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica*. São Leopoldo, UNISINOS. [Documento institucional não publicado].
- WOODWARD, K. 2012. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T.T. da SILVA (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 12ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 7-72.

Submetido: 22/12/2014

Aceito: 29/12/2014

Maria Cláudia Dal'igna
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

Elí Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil