

---

## PROFESSORES INICIANTE E COFORMAÇÃO: INDICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

---

BEGINNING TEACHERS AND CO-TRAINING:  
INDICATIONS FOR PUBLIC POLICIES ON CONTINUING TRAINING

PROFESORES PRINCIPIANTES Y CO-FORMACIÓN:  
INDICACIONES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN CONTINUA

---

*Sandra de Oliveira<sup>1</sup>; Sabine Borges de Mello Hetti Bahia<sup>2</sup>; Antônio Regina Gomes Neves<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este texto foi escrito a partir dos resultados de um Projeto de Pesquisa CNPq desenvolvido com professores iniciantes de uma rede de ensino em um município da região do Vale do Rio dos Sinos/RS (2018-2021). O *corpus* empírico analisado é um conjunto de materiais oriundos de questionários on-line e das discussões de grupos de formação. O recorte teve como objetivo analisar narrativas de professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) sobre os processos de acolhimento, acompanhamento e formação continuada no início de carreira docente. Na articulação dos estudos sobre formação de professores e estudos sobre docência contemporânea, esta pesquisa permite ampliar a compreensão sobre a inserção dos professores na carreira docente. O estudo também contemplou a etapa de Revisão de Literatura sobre programas específicos para professores iniciantes. A problematização foi elaborada a partir dos conceitos de “coformação”, de “ética da partilha” e de “*ethos* aberto”. Os resultados apontam para a necessidade de programas que atendam para as demandas e especificidades dos professores iniciantes ao ingressarem na escola pública. O exercício analítico possibilitou inferir sobre a potência do trabalho de formação quando esse envolve o coletivo de professores: os sujeitos criam conexões e estabelecem redes de cooperação/colaboração que operam na constituição de uma ética da partilha. Por fim, apresentamos a coformação como possibilidade para pensar/criar outras práticas com foco na formação de professores iniciantes e o *ethos* aberto como condição potencial no desenvolvimento de políticas públicas para a formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor iniciante; Carreira docente; Formação continuada; Coformação; Políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo, RS - Brasil. Bolsista Pós Doutorado Júnior CNPq. **E-mail:** [sandradeoliveira.rs@gmail.com](mailto:sandradeoliveira.rs@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo, RS - Brasil. Bolsista Integral Proex/Capes. **E-mail:** [sabrinehb@edu.unisinos.br](mailto:sabrinehb@edu.unisinos.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo, RS - Brasil. **E-mail:** [antoniargneves@gmail.com](mailto:antoniargneves@gmail.com)

**Submetido em:** 12/02/2021 - **Aceito em:** 25/08/2021

**ABSTRACT**

This text was written based on the results of a CNPq Research Project developed along with beginning teachers from a teaching network in a county of the Vale do Rio dos Sinos region/RS (from 2018 to 2021). The empirical *corpus* under analysis is a set of materials obtained from online questionnaire surveys and discussions by training groups. The viewpoint aimed to analyze the narratives of beginning teachers who work in the Early Years of Elementary School (EYES) regarding the processes of welcoming, monitoring, and continuing training at the beginning of their teaching career. By articulating studies on teacher training and contemporary teaching, this research allows to broaden the comprehension over the insertion of teachers in the teaching career. The investigation also included the Literature Review stage on specific programs for beginning teachers. The problematization was elaborated from the concepts of “co-training”, “ethics of sharing” and “open *ethos*”. The results point to the need for programs that address the demands and specificities of beginning teachers entering public schools. The analytical exercise made it possible to infer about the power of training work when it involves the collective of teachers: the subjects build connections and establish collaborative and cooperative networks that operate in the constitution of an ethics of sharing. Finally, we present co-training as a possibility to think and create other practices with a focus on the training of beginning teachers and the open *ethos* as a potential condition in the development of public policies for continuing training.

**KEYWORDS:** Beginning teacher. Teaching career. Continuing training. Co-training. Public policies.

**RESUMEN**

Este texto fue escrito a partir de los resultados de un proyecto de investigación del CNPq desarrollado con profesores principiantes de una red de enseñanza en una ciudad de la región del Vale do Rio dos Sinos/RS (2018/2021). El *corpus* empírico analizado es un conjunto de materiales obtenidos por cuestionarios en línea y a partir de discusiones de grupos de formación. El objetivo fue analizar las narrativas de los profesores principiantes que trabajan en la Educación Primaria (EP) sobre los procesos de acogida, seguimiento y formación continua en el inicio de su carrera docente. En la articulación de estudios sobre formación contemporánea, esta investigación permite ampliar la comprensión sobre la inserción del profesor a la carrera docente. El estudio también incluyó la etapa de Revisión de Literatura sobre programas específicos para profesores principiantes. La problematización se elaboró a partir de los conceptos de “co-formación”, “ética del compartir” y “*ethos* abierto”. Los resultados apuntan la necesidad de programas que pongan atención a urgencias y especificidades de los profesores principiantes cuando ingresan a la escuela pública. El ejercicio analítico permitió inferir sobre el poder del trabajo formativo cuando involucra al colectivo de profesores: los sujetos crean conexiones y establecen redes de cooperación/colaboración que operan en la constitución de una ética del compartir. Finalmente, presentamos la co-formación como una posibilidad para pensar/crear otras prácticas con un enfoque en la formación de docentes principiantes y el *ethos* abierto como condición potencial en el desarrollo de políticas públicas de educación continua.

**PALAVRAS-CLAVE:** Profesor principiante; Carrera docente; Formación continua; Co-formación; Políticas públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito a partir dos resultados de um Projeto de Pesquisa CNPq desenvolvido com professores iniciantes de uma rede de ensino em um município da região do Vale do Rio dos Sinos/RS. Esses resultados foram articulados aos de uma pesquisa de Mestrado sobre professores iniciantes (BAHIA, 2020) e aos de uma pesquisa de Doutorado sobre iniciação à docência (OLIVEIRA, 2015).

O recorte escolhido para a escrita deste texto contemplou investigação realizada com professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e analisou questões relativas aos processos de acolhimento, acompanhamento e formação continuada no início de carreira docente.

Operamos com a estratégia metodológica desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa já citado, intitulada Pesquisa (De)Formação (FABRIS, 2016). Essa ferramenta teórica e analítica trata de um modo de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo que possibilita deslocar (deformar) posições já assumidas, como verdades anteriores à participação na pesquisa. O potencial formativo dessa forma de fazer pesquisa edifica-se porque:

O grupo de formação, inspirado no grupo de discussão, compõe uma metodologia que é derivada da “pesquisa formação”, no sentido de a própria pesquisa funcionar como formação. [...] Distanciar-se do nome formação pode vir a ensejar outras relações, por isso o jogo de palavras ‘pesquisa (de)formação’, como se o processo fosse realizar-se ao contrário – “desenformar, deformar” (FABRIS, 2016, p. 12).

O material foi produzido a partir de dois questionários on-line, um enviado aos professores iniciantes que atuam em todas as etapas do Ensino Fundamental nas escolas municipais; e outro, a título de complementação de dados, foi enviado especificamente para os 112 professores iniciantes que atuam nos AIEF do município estudado. Obtivemos 19 respostas no primeiro questionário mais abrangente e 15 no questionário específico para professores que atuam nessa etapa, dos quais 6 professores participaram do grupo (De)formação.

A partir desses materiais encaminhamos o segundo momento da pesquisa, com o grupo (De)formação. Foram realizados três encontros, divididos em duas etapas: na primeira etapa dos encontros ocorreu a apresentação de narrativas produzidas com base nos dados dos questionários. A segunda etapa destinou-se para discussão/formação, com uso de referencial apropriado para estudo e problematização das práticas analisadas no primeiro momento do encontro. Dessa forma, o conjunto de materiais produzidos a partir de questionários on-line e do grupo (De)formação constituem o *corpus* empírico analisado por ocasião da escrita deste texto.

Em relação aos compromissos éticos da pesquisa, foram adotados todos os procedimentos conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Assim, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado juntamente com o questionário, assegurando o anonimato e uso das informações apenas para fins da pesquisa e para publicações científicas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição na qual é desenvolvida, sendo, portanto, registrada devidamente na Plataforma Brasil.

A problematização foi tecida a partir do entendimento de que a Universidade e a Escola de Educação Básica, enquanto agências de formação, podem criar um *ethos aberto* que se fortalece na experiência do coletivo docente, construindo redes de formação alicerçadas na coformação e na ética da partilha.

Para concretizar o objetivo a que nos propomos, construímos três seções analíticas com base nas narrativas selecionadas e a partir das noções de coformação (BAHIA, 2017 e BAHIA; FABRIS, 2021), ética da partilha (BAHIA, 2017) e *ethos* aberto (NEVES; BAHIA, 2020). Por fim, apresentamos a coformação como possibilidade para pensar/criar outras práticas na formação continuada de professores.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INICIANTE: APONTAMENTOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Ao realizarmos a revisão de literatura<sup>4</sup> sobre a *formação continuada de professores iniciantes*<sup>5</sup>, identificamos que os trabalhos sobre o tema enfatizam os poucos programas existentes para formação continuada<sup>6</sup> específicos para Professores Iniciantes. De acordo com o que dizem as pesquisas da área, esses programas não atendem ou atendem minimamente às necessidades desses professores, valorizando de forma extrema a formação de conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos. Além disso, os achados das pesquisas apontam a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os primeiros anos da profissão, em particular dos profissionais que trabalham em áreas de risco e de vulnerabilidade social, fatores que podem comprometer a permanência no cargo e o desenvolvimento profissional. Os professores iniciantes sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática docente e as regras escolares lhes impõem no início da carreira, demonstrando necessitarem do amparo de alguém mais experiente e considerado “bem-sucedido” na profissão.

Esses estudos mostram que muitos são os desafios para quem ingressa na carreira docente. Cada professor iniciante vive uma experiência, alguns com mais dificuldades do que outros, mas não podemos ignorar o que essas pesquisas apresentam, especialmente sobre a indicação de que há lacunas na formação inicial e continuada para que essa iniciação ocorra de modo bem-sucedido.

Nesse sentido, um estudo realizado por García (2011) – publicado em seu livro “Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” – apresenta uma série de programas de inserção do professor iniciante em diversos lugares do mundo. Embora seja preciso tomá-los a partir das especificidades da docência brasileira<sup>7</sup>, consideramos que muitos desses programas analisados podem servir de

---

<sup>4</sup> A busca foi realizada no banco de teses e dissertações (2000-2018) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por ocasião da pesquisa de Mestrado (BAHIA, 2020). Foram localizados 7 trabalhos com o descritor “Professor iniciante e formação continuada”.

<sup>5</sup> Neste descritor, destacam-se os trabalhos de Adriana Bueno (2008); Fernanda Migliorança (2010); Naiara Leone (2011); Shirley Miranda (2013); Débora Massetto (2014); Ana Maria Calil (2014); José Carlos Júnior Constantin Junior (2017); Fabiane Borges (2017).

<sup>6</sup> Programa de Mentoria do Portal dos Professores - UFSCar e Programa de Formação On-line de Mentores - PFOM da UFSCar.

<sup>7</sup> Sobre especificidades da docência no Brasil, sugerimos a leitura do livro “Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação” (FABRIS; DAL’IGNA; SILVA, 2018).

inspiração para pensarmos/criarmos uma formação continuada específica para professores iniciantes no Brasil, pautada na acolhida, no acompanhamento e na iniciação na carreira a partir da coformação.

Os programas de acolhimento e acompanhamento desenvolvidos nos Estados Unidos, por exemplo, de acordo com as pesquisas de Norman & Feiman-Nemser (2005), Horn, Sterling & Subhan (2002) e Molner Kelley (2004), incluem a figura de um professor mentor, mais experiente, que é capacitado para o trabalho em grupo e que atua no aconselhamento aos iniciantes, acompanhando-os em sala de aula durante algum tempo ou dando conselhos sobre a profissão. Já na Inglaterra, há uma junção entre a formação inicial e a prática escolar, de modo que os professores completam sua formação ao ingressarem em uma escola e continuam recebendo auxílio e acompanhamento dos programas após completarem sua formação inicial, além de contarem com uma avaliação do período (DAY, 1997).

Na Nova Zelândia, os professores iniciantes têm a oportunidade de participar em grupos de estudo e discussão com outros professores em início de carreira, além de contarem com carga horária reduzida em relação aos professores mais experientes. (BRITTON; RAIZEN; HUNTLEY, 2003). Já no Japão, os iniciantes contam com o apoio de um mentor, que leciona na mesma área de atuação, que aconselha sobre aspectos relacionados ao planejamento do ensino e oferece *feedback* após ter observado o professor iniciante. Nesse modelo, o mentor também é observado pelo iniciante.

Em pesquisa mais recente, García *et al.* (2016) mostram que, nos últimos anos, alguns países da América Latina também implementaram estratégias de acompanhamento e mentoria a docentes iniciantes. Dentre eles, a Argentina tem organizado programas de acompanhamento por meio dos Institutos de Formação Docente, que estão distribuídos por todo o país (ALLIAUD, 2014). Já no Chile, tem se desenvolvido experiências de indução, dirigidas aos professores iniciantes, por meio da implantação da mentoria levada a cabo por docentes da rede (BOERR ROMERO, 2011). Mais recentemente, o Uruguai iniciou um programa para o acompanhamento do corpo docente iniciante, que já alcança sua terceira edição (GARCÍA *et al.*, 2016).

Os autores ainda destacam o programa *Inductio*<sup>8</sup>, que vem sendo desenvolvido na República Dominicana, para a inserção do corpo docente iniciante nas escolas. Esse programa surgiu com o objetivo de “[...] favorecer os processos de indução profissional à docência do corpo docente iniciante. Contempla um amplo conjunto de atividades desenhadas para apoiar aos professores iniciantes. [...]” (GARCÍA *et al.*, 2016, p. 1). O *Inductio* incorpora como elemento principal do programa a figura do mentor, assim como outros programas já citados. Conforme o estudo consultado, esse programa tem trazido resultados positivos para a formação continuada e acompanhamento tanto para os professores iniciantes quanto para os professores mentores.

Além de apontar potencialidades e dificuldades, as pesquisas nacionais e internacionais mostram a necessidade de políticas/programas ou iniciativas das/nas escolas que fortaleçam a relação universidade e escola e ações entre o corpo docente que se caracterizem por acolher e acompanhar esses professores, considerando que as maiores taxas de evasão estão nos primeiros anos de carreira.

### **3 COFORMAÇÃO E ÉTICA DA PARTILHA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA**

O conceito de ética da partilha nos permite considerar a possibilidade de coformação na formação inicial e continuada e a potência do coletivo para fortalecer as relações que se estabelecem na escola, para enfrentar um dos enunciados mais visibilizados na pesquisa de Bahia (2017), que é a solidão do professor iniciante. Nesse sentido,

Trata-se de experiência coformativa porque é uma prática que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que estão desenvolvendo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, as práticas de formação são entendidas como coparticipes, não se dando apenas com a instituição formativa, mas entre os próprios profissionais em exercício na profissão. Envolve diferentes níveis de formação, e essas trocas também incidem na qualidade da formação e atendimento de suas complexas relações (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 210).

Entendemos que houve avanços na formação inicial e continuada com os programas de iniciação à docência, mas ainda não temos programas, políticas e formações continuadas de âmbito nacional voltadas para a inserção na carreira docente no Brasil. De acordo com Marli André *et al.* (2017), no Brasil, são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes, a maioria ainda em estágio experimental:

Um estudo bastante abrangente dos projetos e políticas voltados aos professores

<sup>8</sup> Disponível em: <http://inductio.org>. Acesso em: 14 jun. 2019.

iniciantes no Brasil foi realizado por Gatti, Barreto e André (2011) no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas docentes, o qual localizou, em apenas três, das quinze secretarias de educação estudadas, políticas e projetos de inserção à docência e de aproximação entre universidade e escola. As autoras concluíram que essas iniciativas ainda são muito incipientes e que merecem maior atenção (ANDRÉ *et al.*, 2017, p. 507).

Em documento divulgado recentemente, intitulado Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), há iniciativas para repensar a formação inicial e continuada de professores. A seguir, trazemos um dos esquemas disponibilizados sobre as propostas contidas no documento:



**Figura1** - Esquema da BNC da Formação de professores da Educação Básica  
Fonte: Ministério da Educação (2018).

Dentre as mudanças propostas, algumas delas vão ao encontro das demandas apontadas pelas pesquisas citadas e também estão em consonância com os programas realizados em outros países, apresentados anteriormente. As principais mudanças anunciadas nesse primeiro documento foram:

1) a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, *formulação de políticas de avaliação e monitoramento*; 2) a substituição das horas de estágio por uma *residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso*; 3) a *aplicação anual do Exame Nacional Desempenho de Estudantes (Enade) para as licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas*; 4) a *criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes*; 5) a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência e a instituição de *avaliações ao longo da carreira docente*; 6) a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE; no caso da pedagogia, a proposta do MEC é dividir os quatro anos de graduação em três etapas distintas de formação (MORENO; FOREQUE, 2018, n/p, grifos nossos).

É possível perceber nesse documento que a formação permanece sendo pauta na agenda nacional e que nessas proposições estão contempladas algumas das especificidades que as pesquisas sobre a inserção dos professores na Educação Básica têm evidenciado. Destacamos algumas dessas proposições: *a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso; a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência e instituição de avaliações ao longo da carreira docente; a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes.*

Essas proposições estão em consonância com o que tem sido problematizado e também trazem possibilidades de se pensar a coformação na formação inicial e continuada. De acordo com Bahia e Oliveira (2018):

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 (BAHIA; OLIVEIRA, 2018, p. 10).

É nesse sentido que entendemos a analogia do conceito de Arendt (1990) das relações entre recém-chegado/professor iniciante e adulto/professor experiente na inserção no novo mundo chamado escola, pois essas relações têm se mostrado efetivas na formação de professores em muitos lugares do mundo.

## 4 ÉTICA DA PARTILHA E COLETIVO DOCENTE: DA COMPOSIÇÃO DE UM *ETHOS* ABERTO

*A docência não se faz sozinha. É preciso parceria e uma rede (PIA107).*

Esta seção traz como epígrafe a fala de um dos participantes da pesquisa. A partir dela podemos pensar que a docência se constitui nas diversas relações estabelecidas na formação inicial, na escola e na formação continuada, entre outras. Almeida (2013), inspirado pelo conceito de *recém-chegado*, de Arendt (1990), faz essa relação entre os professores que já habitam o mundo escolar e os estudantes que estariam chegando nesse mundo. BAHIA (2020), partindo dessas noções, problematiza se o professor iniciante não seria também um recém-chegado na escola, alguém que pode até ter tido uma experiência prévia como aluno na escola, mas que, ao tornar-se professor, precisa ser ambientado nesse novo mundo, cheio de detalhes já conhecidos pelos professores mais experientes na profissão.

Sabar (2004) assinala que, “[...] como imigrantes que se deslocam a um país cuja língua, cultura e normas de funcionamento não conhecem, também o professor iniciante é um estranho que, muitas vezes, não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola, de códigos que existem entre professores e alunos” (apud GARCÍA, 2011, p. 10). Pensar no professor iniciante como um recém-chegado, ou mesmo como um imigrante na escola, pode nos auxiliar muito na compreensão de quais sentimentos e experiências perpassam o professor que está vivenciando essa etapa da carreira. Implica compreender que nem todos os costumes e normas podem ser tão claros e óbvios para alguém que está chegando e que esse momento de iniciação na profissão, se vivenciado no coletivo, pode ser menos sofrido para o professor iniciante, tornando a iniciação à docência uma experiência de aprendizagem e parte fundamental da constituição docente.

O trabalho investigativo realizado por uma de nós (OLIVEIRA, 2015), a partir do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (Pibid), possibilitou pensar sobre como as práticas de iniciação à docência têm participado ou suscitado o processo de constituição docente em uma dimensão ética. “Foi possível diagnosticar a potencialidade de um trabalho desenvolvido a partir do elemento da ética e a produtividade de tal exame para fazer pensar os modos de relação consigo e com o outro nos processos de tornar-se professor/a” (OLIVEIRA, 2015, p. 218).

Em seus estudos sobre formação de professores, Nóvoa (2011, s/p) defende alguns princípios como fundamentais para esse processo, dentre eles, “valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão”. Uma das formas encontradas recorrentemente e apontadas pelos bolsistas do Pibid como efetiva na constituição de seus modos de ser docente é a ação de estar junto com outros professores para planejar as ações na escola, seja o planejamento da aula, de projetos ou de atividades envolvendo a comunidade escolar.

Nos excertos a seguir, podemos ver o que os professores iniciantes apontam sobre possibilidades de melhoria da recepção aos recém-chegados, o que os auxiliaria nesse momento de início de carreira:

[Seriam necessárias] Talvez mais formações para os professores iniciantes (PIAI25).

Acredito que possam ter mais diálogo sobre a atuação, pois às vezes tu precisas desse suporte, porque, mesmo tu tentando ser correto diariamente, acho que esse suporte seria interessante para não ficar adivinhando ou pesando se está no caminho correto ou errado (PIAI18).

Reuniões de trocas de experiência entre os docentes que ingressam no município com professores mais antigos. Cursos de formação. Ter um professor mentor que auxilie nas questões pedagógicas e de resolução de conflitos (PIAI41).

Sinto falta de conversas periódicas com os professores, diálogo, cuidado, acolhida e escuta (PIAI6).

Poderíamos ter mais formações específicas e conversas sobre os pontos que fragilizam a prática, no intuito de não apenas afirmá-la, mas sim para buscarmos formas de melhorar esses aspectos. Cursos e extensões que disponibilizassem vivências diferentes para cada realidade escolar. A presença de professores universitários e pesquisadores dentro da escola para auxiliar a pensar essas dificuldades a fim de criar oportunidades de trabalho mais assertivas também podem ser potentes (PIAI43.).

A partir dos excertos, percebemos o início da carreira como um momento caracterizado pela falta de apoio na inserção do professor no contexto de trabalho. Os professores apontam a necessidade de formações, mas principalmente de mais cooperação nas relações entre professores experientes e iniciantes.

Nesse sentido, na produção da área podemos ver algumas especificidades do início da carreira para a formação continuada, principalmente: a) necessidade de políticas e programas específicos para esse segmento de professores (FERREIRA; REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006; GARCIA, 2010, 2011); b) necessidade de formação continuada (IMBERNÓN, 2009); c) formação continuada dentro das escolas (NÓVOA 2010; 2011; 2016; BAHIA 2017, 2020); d) coformação e ética da partilha (BAHIA, 2017, 2020); e e) experiência coformativa (BAHIA; FABRIS, 2021).

As pesquisas demonstram também que a participação nos programas de mentoria, em diversos países, promove aprendizagens mediante interações entre os mentores e os professores iniciantes. Os programas ajudam no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira, assim como após cinco anos de exercício.

Os estudos citados, em especial os estudos de García (2011), mostram a necessidade de programas de iniciação e inserção que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecido de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional.” (GARCÍA, 1999, p. 119). São necessários programas que unam a formação inicial e o desenvolvimento da carreira docente, entendendo que a profissão exige processo permanente de formação articulado às especificidades de cada período da trajetória profissional. De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), que discute a profissão docente em âmbito internacional: “[...] no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de inserção à docência [...]. Em seis países a inserção profissional fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais” (ANDRÉ *et al.*, 2017, p. 507).

Essas políticas e programas – realizados em alguns países há um tempo considerável e passíveis de avaliação – demonstram o quanto ainda é preciso pensar formação continuada no Brasil. A esse respeito compreendemos também que essa formação precisa envolver a escola e seus professores como protagonistas do processo formativo. Em relação ao tema em pauta, Nóvoa ressalta que:

[...] A formação continuada se faz dentro da profissão, através de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos nossos alunos. Como é que trabalhamos? O que fazemos bem? Onde estão as nossas dificuldades? Como superá-las? O que precisamos fazer diferente? Como aprender com os outros? É nesta interrogação e no diálogo com nossos colegas que podemos encontrar uma formação continuada baseada na cooperação. Na cooperação e na criação, isto é, numa reflexão e pesquisa sobre o trabalho docente (NÓVOA, 2016, n. p).

Tendo isso em vista, entendemos que esse espaço de cooperação é relevante para considerar a escola como lugar de criação, de reflexão sobre a experiência e de socialização de ideias para qualificar o trabalho docente. Para Serpell (2000 apud GARCÍA, 2010), a escola poderia organizar-se como coletivo para qualificar a inserção e continuidade na carreira docente. A autora elenca cinco objetivos principais para incluir o professor iniciante: 1) socializar os novos professores na cultura da escola; 2) melhorar as habilidades dos professores iniciantes, resolvendo suas preocupações previsíveis; 3) assegurar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes; 4) vincular a formação inicial com seu desenvolvimento profissional; e 5) incrementar a retenção de professores iniciantes. Esses são alguns passos para acolher e pensar as necessidades desses professores.

Nesse sentido, o conceito de ética da partilha (BAHIA, 2017) nos ajuda a pensar sobre esse trabalho coletivo na escola e o quanto ele pode fortalecer o corpo docente, e não somente ao professor iniciante. A ética da partilha é constituída na relação consigo e com o outro, pautada na condição de que o professor que se inicia na carreira possa contar com um coletivo de professores mais experientes:

[...] É nesse momento que o coletivo poderia ser potente para formar uma ética da partilha, não como uma 'receita' de como as coisas funcionam na escola, mas como um apoio e suporte para as dúvidas, e um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. [...] 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, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante (BAHIA, 2017, p. 85-86).

A ética da partilha mostra-se proveitosa também para considerar a relação consigo mesmo e com os outros, o que pode contribuir para a constituição do sujeito professor iniciante de outras formas. É evidente que as responsabilidades e exigências são diferentes daquelas da formação inicial, mas o que problematizamos é a ideia da coformação produzida no coletivo e da ética da partilha como possibilidade de pensar as relações entre professores recém-chegados e professores experientes. Independentemente de anos de experiência, todos estão em permanente formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios.

Contudo, alertamos para a importância do elemento da problematização nas práticas de formação, como observado por Oliveira (2015), pois existe uma linha tênue entre a coformação e a conformação de professores na cultura escolar (BAHIA; OLIVEIRA, 2018). Pensamos que essa cultura precisa ser dinâmica, articulando tradição e inovação. Para isso, é preciso a problematização das práticas como um exercício coletivo.

Em pesquisa sobre as práticas de iniciação à docência propostas pelo Pibid, Oliveira (2015) identifica forte ênfase no coletivo: “A ênfase das práticas está no coletivo, suscitando o compartilhamento de saberes, habilidades e competências a partir da ideia de um fazer em colaboração” (OLIVEIRA, 2015, p. 75). Outro elemento importante a ser considerado é o do acolhimento; um dos diferenciais do Programa Pibid apontado pela mesma pesquisa (OLIVEIRA, 2015) é a acolhida, o licenciando sente-se acolhido ao ser recebido na escola pela coordenadora do Programa (professora mais experiente) e recebendo o acompanhamento dela em suas experiências de iniciação à docência. Esse acolhimento associado a um trabalho em colaboração contribui para a criação de um sentimento de pertença, de grupo, de coletividade.

Ao tratar sobre o acolhimento, Nóvoa questiona: “Por que se acolhe tão mal os novos professores? A parte mais nobre da profissão é acolher.” (NÓVOA, 2016). Para ampliar a problematização, podemos pensar nessa acolhida enquanto acolhida dos recém-chegados, sejam eles alunos ou professores iniciantes (BAHIA, 2020). No livro “Entre o passado e o futuro”, Arendt (1990) destaca, como já citamos, que a escola está nesse espaço *entre*, que nos possibilita pensar que é a escola o lugar de acolhimento por excelência, pois é o espaço social responsável por acolher os recém-chegados e apresentar a eles o mundo. Sendo assim, a escola pode ser vista como esse lugar de acolhimento, mas para isso precisa estar aberta para tal. É nesse sentido que trazemos a ideia de um *ethos* aberto para receber os recém-chegados.

A palavra *ethos* tem origem nos gregos e 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). Especificamente, *ethos* compreendido a partir dos estudos do filósofo Michel Foucault é uma maneira de pensar e agir, de trabalhar, de conduzir-se, uma marca de pertencimento (CASTRO, 2011, p. 145).

Ao nos referirmos a *ethos*, estamos entendendo-o enquanto morada e enquanto modos de ser. O *ethos*, neste artigo, é 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. 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 (OLIVEIRA, 2015, p. 102).

Foucault (2004) explica que, para a incorporação de um *ethos*, faz-se necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo, o que implica também relações complexas com os outros, uma vez que o cuidado de si é também uma maneira de cuidar dos outros.

Em artigo escrito sobre o Pibid-Unisinos, Dal'igna e Fabris (2013) utilizam a expressão “*ethos* de formação” para referir-se à cultura e aos *modos de ser* criados pelo projeto. Conforme as autoras:

[...] o “*ethos* de formação” foi criado no contexto do Pibid-Unisinos pela articulação de todos os segmentos do programa (bolsistas, escolas, universidade, secretaria municipal, secretaria estadual), aquilo que podemos chamar de “condição potencial de formação” (DAL'IGNA; FABRIS, 2013, p. 10, aspas no original).

Essa “condição potencial de formação” a que as autoras se referem, tecida a partir de uma rede de relações em que o Pibid-Unisinos foi organizado, torna possível a criação de espaços e tempos em que a docência participa do jogo da verdade, entendendo-se a verdade no sentido etopoiético, qual seja, a qualificação de enunciados como verdadeiros quando atuam como matrizes de constituição do *ethos* do sujeito como princípio de ação, de sua maneira de ser e agir, de seu modo de vida. Para Nóvoa (2011, p. 45), “[...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

O *ethos* aberto é essa cultura de acolhimento, de pertencimento, construído pelos modos de ser e agir de todos os sujeitos que integram o espaço escolar. O que estamos sugerindo para a formação continuada de professores é a constituição de um *ethos* aberto, um *ethos* que permita a abertura da escola para todo e qualquer recém-chegado, que acolha as diferenças e transcenda o próprio espaço escolar, participando da constituição daquilo que sugere Sennet (2018), uma ética para a cidade aberta. Como constituir um *ethos* aberto que articule a universidade e a escola na formação continuada de professores? Eis o nosso convite para seguirmos pensando.

Muito mais do que definir ou apontar um caminho único para a formação continuada de professores, o investimento analítico foi conduzido pelo desejo de problematizar o modo como os professores vêm sendo iniciados na carreira. Identificamos alguns elementos importantes como indicativos para a constituição de políticas públicas para a formação continuada e iniciação na carreira docente. Tudo isso para poder, quem sabe, fazer surgir outros modos para pensar a formação de professores, que sirvam, como diria Nietzsche (1987), como uma luta contra o próprio tempo, isto é, um combate contra a época em que se vive, buscando desconstruir os modos de ser professor do presente e criar outras práticas pedagógicas para e na formação docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o panorama aqui apresentado, buscamos destacar as possibilidades e desafios dos professores iniciantes em nosso país, visto que ainda não temos políticas públicas que garantam práticas de acolhimento e acompanhamento dos professores nesse momento crucial de sua constituição docente.

Os resultados das pesquisas articuladas para a escrita deste texto apontam a potência do trabalho de formação quando esse envolve o coletivo de professores. A constituição de uma ética da partilha no cotidiano escolar, a partir da proposta de coformação incorporada às práticas de acolhida e acompanhamento dos recém-chegados, transforma os desafios do início da carreira em processo (De)formação.

Nesse sentido, auxiliar os professores iniciantes a constituírem sua docência de outras formas, percebendo a escola como espaço-tempo de acolhida, de apresentação ao mundo como forma de intervir nesse mundo, é uma demanda do cenário educacional deste tempo. Eis o desafio para a criação de políticas públicas para a formação de professores e para o desenvolvimento da carreira docente.

## REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100012&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100012&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 12 maio 2019.
- ANDRÉ, Marli *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231> . Acesso em: 15 fev. 2020.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; OLIVEIRA, Sandra de. **Dimensão ética na constituição do professor iniciante: por uma ética da partilha**. XII ANPEd-SUL. 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1610-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1610-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) . Acesso em: 15 fev. 2020.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195> . Acesso em: 12 nov. 2020.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura** – Ulbra, 2021. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806> . Acesso em: 08 jun. 2021.
- BOERR ROMERO, Ingrid. **Acompañar los primeros pasos de los docentes**. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional. Santiago de Chile: Santillana, 2011.
- BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. BNC - Formação de Professores. 18 dez. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca> . Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2019.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Diccionario Foucault**: temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2012-2016)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: **ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 28., 2005. Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08183int.rtf](http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08183int.rtf) . Acesso em: 26 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: ética, estratégia, poder-saber. Organização de Manoel Barros da Motta. Trad. de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

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

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

GARCÍA, Carlos M. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

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. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCÍA, Carlos M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **PREAL**, Serie Documentos n. 52, 2011.

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

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> . Acesso em: 11 jul. 2020.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MASSETTO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIRANDA, Shirley de Cássia Pereira Machado de. **O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais**. 2013. Dissertação

(Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MORENO, Ana Carolina; FOREQUE, Flavia. MEC divulga base comum para reformar a formação de professores. In: **G1** [São Paulo], 13 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml> . Acesso em: 15 dez. 2019.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA. Sabrine Borges de Mello Hetti. **Um ethos aberto para educar**: escolas inovadoras e cidades educadoras. XI Simpósio Nacional de Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Frederico Westphalen. 2020. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//346.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: 37ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2006. **Anais eletrônicos** [...] n. 8, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf> . Acesso em: 20 maio 2019.

NÓVOA, António. A revolução no ensino se impõe pelas crianças. [Entrevista concedida a] O Globo. **O Globo**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817#ixzz4dxqJQR00> . Acesso em: 12 abr. 2019.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Tavares. J. (Coord.). **Realidades e perspectivas** - Formação contínua de professores. 1991.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. [Transcrição de Palestra]. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 1., 2003. **Anais...** João Pessoa, 13 nov. 2003. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf) . Acesso em: 10 abr. 2019.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, 2009. Disponível em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf) . Acesso em: 10 mar. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e a formação docente**. 1991. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) . Acesso em: 2 ago. 2019.

NÓVOA, Antônio. Entrevista Profissão: docente. **Revista Educação**. Edição Online, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br> . Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SENNETT, Richard. **Construir e habitar: ética para uma cidade aberta**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelas bolsas de pesquisa.

A todos(as) os(as) professores(as) que participaram da pesquisa.

**Revisão gramatical realizada por:** Tamiris Machado Gonçalves

**E-mail:** [mtamiris@gmail.com](mailto:mtamiris@gmail.com)