

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE: ARTICULAÇÃO ENTRE ÉTICA DA PARTILHA E EXPERIÊNCIA COFORMATIVA

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹
Elí Terezinha Henn Fabris²

Resumo: Este trabalho deriva da articulação de duas pesquisas e tem como objetivo compreender como os professores iniciantes que participaram do Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) exercem a docência nos primeiros anos da carreira. Os materiais analisados foram selecionados de 30 questionários on-line, enviados aos egressos do Pibid na Universidade analisada. Tendo como chave de leitura a matriz de experiência foucaultiana, as análises evidenciaram a relevância do trabalho coletivo na formação inicial e continuada, e a potência das relações estabelecidas entre universidade e escola, bem como entre professores experientes e iniciantes, por meio da articulação da ética da partilha e da experiência coformativa.
Palavras-chave: Professor Iniciante; Formação Inicial; Formação Continuada.

The constitution of the beginning teacher: an articulation between the ethics of sharing and the co-educative experience

Abstract: This paper has stemmed from two researches aiming to understand how novice teachers who participated in the Interinstitutional Program of Scholarship for Introduction to Teaching (Pibid) teach in the early years of their careers. The study has been grounded on the articulation between studies on teacher education and studies on contemporary teaching, from a hypercritical perspective. The analyzed materials were selected from 30 online questionnaires sent to graduates of Pibid at a university in the south of Brazil. By taking the experience matrix, as a reading key, the analyses evidenced the relevance of collective work in both initial and continuing education, and the potency of relationships established between the university and the school, as well as between experienced teachers and beginning teachers, by means of an articulation of the ethics of sharing and the co-educative experience.

Keywords: Beginning Teacher; Initial Education; Continuing Education.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (sabrinehb@edu.unisinos.br).

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (efabris@unisinos.br).

O PROFESSOR INICIANTE E OS DESAFIOS DOS ANOS DE SOBREVIVÊNCIA

[...] destaco que exercer a docência com o amparo e supervisão de um professor experiente [no Pibid], teve grande valia, *pois a insegurança pela inexperiência eu destacaria como um dos principais desafios do docente ao iniciar sua carreira.* (PIP22, grifos nossos).³

Iniciamos este texto com um excerto do material empírico da pesquisa que mostra como as experiências vivenciadas no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) têm desenvolvido uma formação que, na avaliação dos professores iniciantes egressos desse programa, teve grande importância para sua atuação na docência.

Os primeiros anos de carreira têm sido chamados por alguns autores de *anos de sobrevivência*, pois é nesse momento de inserção que os professores iniciantes enfrentam inúmeras dificuldades e que muitos desistem da profissão (GARCÍA, 2010; HUBERMAN, 1993; VEENMAN, 1984; NONO, 2006). O termo *professor iniciante* (PI)⁴ é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente. De acordo com a pesquisadora Marli André, não há consenso sobre o que definiria um PI.

Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os “anos de sobrevivência”, período em que o jovem tenta permanecer na profissão. Levando isso em conta, podemos dizer que o desafio do novato é se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar. (ANDRÉ, 2013, n.p).

³ Para identificar os sujeitos mantendo o acordo de confidencialidade dos egressos, optamos por nomeá-los como: PIM: Professor Iniciante Matemática; PIB: Biologia; PIL: Letras Português; PIP: Pedagogia; PIF: Física. O número que acompanha o código é organizado pelo próprio questionário on-line, de acordo com a ordem das respostas.

⁴ Para evitar a repetição das palavras “professor iniciante” utilizaremos, quando possível, a sigla “PI” para designá-los.

A partir dos estudos sobre iniciação à docência (Pibid) e professores iniciantes, propomos como investimento analítico, neste texto, verificar como o PI que participou da iniciação à docência no Pibid constituiu-se como docente. O trabalho procurou responder ao seguinte questionamento: *como o professor iniciante que participou do Pibid constituiu-se como docente?*⁵ Tendo como chave de leitura a matriz de experiência foucaultiana (eixo do saber, eixo do poder e eixo da ética) procederemos ao exercício analítico. Processo que será descrito na parte da metodologia e de análise desenvolvida.

Este artigo deriva de duas pesquisas⁵ produzidas no contexto do grupo de pesquisa Interinstitucional em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq). Aqui, propomo-nos a pensar de outros modos a formação para a docência por meio da matriz de experiência em uma perspectiva foucaultiana para entender os processos de objetivação e subjetivação, dos professores iniciantes e como os eixos do saber, poder e ética tramam-se na constituição da docência e dos próprios professores iniciantes. Isso significa olhar para os saberes que instituem a docência (eixo do saber), para a normatividade dos comportamentos docentes (eixo do poder) e para a constituição dos modos de ser docente (eixo da ética) nos processos de constituição dos professores iniciantes e a docência por eles exercida. Tanto no processo de objetivação, onde os indivíduos são objetificados, quanto no processo de subjetivação, onde os sujeitos são subjetivados, estão envolvidos na constituição dos sujeitos. São processos que se complementam na complexa constituição do humano.

Em articulação com outras pesquisas, buscamos mapear os efeitos produzidos na formação inicial dos licenciandos de uma universidade localizada na região sul do Brasil e sua forma de inserção na cultura escolar. A pesquisa teve dimensão qualitativa como preferencial e utilizou formulários da plataforma Google Forms para enviar aos participantes o questionário de pesquisa. Como critério de seleção dos participantes, consideraram-se os professores iniciantes egressos do Pibid entre 2010 e 2015, bolsistas dos cinco primeiros cursos de licenciatura que integraram o Pibid na universidade analisada (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Letras-Português e

⁵ Pesquisas com financiamento de agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Física) estavam atuando como professores. Foram analisados 30 questionários de um total de 369 questionários on-line enviados. O critério de seleção foi estabelecido considerando, professores iniciantes egressos do Pibid, que estavam exercendo a docência no período da pesquisa. As respostas foram organizadas, observando-se as questões investigativas da pesquisa e, posteriormente, agrupando-as em grupos de sentidos por recorrências e/ou silenciamentos.

A partir da produção do material de pesquisa sobre a constituição docente e de sua organização em grupos de sentidos, foi possível desconstruir, interrogar e pensar de outros modos as práticas de formação. Explicitamos, então, quatro pressupostos, organizados por Dal'Igna (2012) com base em outros autores, que nos ajudam a pensar nosso percurso na pesquisa: o primeiro deles é que se *exercite a suspeita*, desconfiando das verdades e certezas; o segundo, que se *assumam suas intenções*, não no sentido de posição de privilégio, mas compreendendo que os conhecimentos são produzidos em termos de relação de verdade e poder; o terceiro, que se *abandone a pretensão de totalidade*, o que implica admitir os limites e possibilidades da pesquisa; e o quarto, que se *adote uma postura ética*, entendendo-se que ética e pesquisa são indissociáveis.

Tendo em conta esses pressupostos, organizamos a pesquisa, entendendo que os procedimentos éticos adotados não se resumem à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); eles envolvem, além desse termo, postura ética durante todos os momentos da pesquisa, na relação que se estabelece, na forma de análise, na escrita e na devolução dos dados. No entanto, o TCLE promove o contrato com o sujeito pesquisado, em que ele declara o aceite para participação na pesquisa. Além disso, esse termo contém informações da investigação, como: objetivos, metodologia e trato com o material empírico. Nesta pesquisa, o termo foi enviado juntamente com o questionário, assegurando que o anonimato seria preservado e que as informações seriam utilizadas apenas para fins desta pesquisa e para publicações científicas, além de que o participante poderia escolher participar ou não da pesquisa e poderia sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que definem procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição, pela Plataforma Brasil.

Este texto está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresentamos nosso entendimento sobre 1) Docência como matriz de experiência: dos processos de tornar-se professor e 2) A constituição da docência do PI e a potência da experiência coformativa. Na sequência, selecionamos duas recorrências da pesquisa para análise: 3) Docência como ensaio para pensar a formação inicial e continuada e 4) Docência do PI: ética da partilha e experiência coformativa. Para finalizar, propomos uma agenda coformativa, em que reforçamos alguns argumentos a partir das análises desenvolvidas e apresentamos a continuidade da pesquisa, com uma proposição formativa para o município onde é realizada.

DOCÊNCIA COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA: DOS PROCESSOS DE TORNAR-SE PROFESSOR

Para Foucault (2010), “matrizes são constituídas na história e ‘funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente’” (MUCHAIL, 2011, p.157). A partir dos últimos estudos de Michel Foucault, especialmente a aula proferida em 12 de janeiro de 1983 e publicada na obra *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010) Oliveira (2015) desenvolveu uma pesquisa propondo-se a olhar para os modos de ser docente produzidos nas e pelas práticas de iniciação à docência como uma produção histórica, como um foco ou uma matriz de experiência. Esse estudo inspirou-nos a entender a docência como matriz de experiência alicerçada nos três eixos: poder, saber e ética. Essa docência pode

[...] produzir outras formas de pensar a formação inicial de professores na Contemporaneidade. Como, por meio da ‘relação consigo e com o outro’, podemos encontrar outras formas de nos tornar professoras e professores e nos conduzir como profissionais da docência?” (OLIVEIRA, 2015, p.25).

O esquema apresentado na Figura 1, organizado por Oliveira (2015), apresenta os eixos de constituição dessa matriz de experiência considerando os estudos de Foucault (1983).

Esse esquema ajuda-nos a desenvolver as análises, tendo como chave de leitura especialmente o entendimento da docência como produção histórica (eixo do saber), produzida por práticas de governmentação (eixo do poder) e pelas técnicas de si (eixo da ética). Portanto, ao analisarmos as práticas docentes dos professores iniciantes que participaram do Pibid, mais do que simplesmente

explicitar formas de exercer a docência, pretendemos focalizar a constituição desses professores na Contemporaneidade para, com esse exercício, aprender a pensar de outros modos as práticas de formação docente.

Figura 1: Docência como Matriz de Experiência



Fonte: Oliveira, 2015.

Importante ressaltar que a pesquisa referida analisa a docência a partir do primeiro Programa Nacional de Iniciação à Docência, que emerge, em 2007, em determinada configuração histórica no Brasil; por isso, a docência por ele gestada pode ser tomada como um foco ou matriz de experiência. Pensar de outros modos tem sido o desafio durante toda a pesquisa, o que não significa apenas ir contra algo ou buscar o exótico da diferença, devendo ser tomado como prática de liberdade intelectual para que possa sustentar uma posição política com uma racionalidade consequente (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, consideramos como único *a priori* o histórico, pois é a história que registra, guarda e mantém os traços constitutivos das coisas criadas e, assumindo-se a radicalidade da crítica como hipercrítica (VEIGA-NETO, 1996), colocam-se todos os discursos e verdades sob suspeição, não apenas àquelas criadas por outros, mas as próprias verdades. Tomando as práticas de formação como discursos, os quais não apenas as descrevem, mas também as constituem, assim como aos sujeitos a eles submetidos, entendemos que é possível desenvolver uma analítica para pensar de outros modos a formação de professores.

Ao tomar a matriz de experiência da docência como uma grade de inteligibilidade temos acesso a cada momento da história, em que saberes e verdades, institui certo jeito de compreender e exercer a docência. Por outro lado, coloca sobre o docente e o discente os saberes e verdades legitimados, produzindo sujeitos de um determinado tipo, professor e aluno. No último eixo, é possível perceber que esses sujeitos não são passivos, mas ativos. Eles assumem algumas verdades e invalidam ou interditam outras. O exercício da ética possibilita criar novas versões para a docência.

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE E A POTÊNCIA DA EXPERIÊNCIA COFORMATIVA

Temos entendido a docência do PI a partir de pesquisas que nos ajudam a compreender as condições, problemas e possibilidades com que os iniciantes se deparam na profissão.

Uma das pesquisas identificadas buscou responder a seguinte questão: “existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil?” (ANDRÉ, 2012, p. 1). A partir dela, a autora mostrou que ainda há um longo caminho a ser percorrido e também a necessidade da promoção de formação nos concursos de ingresso desses professores e de políticas de apoio aos iniciantes.

O estudo de García (2010) evidencia um panorama das pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema, fazendo um mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação de 1966 a 2002. O autor aponta vários conceitos trabalhados nesses estudos que incidem diretamente na constituição da identidade do PI (GARCÍA, 2010). Em geral, as pesquisas apontam isolamento na constituição docente; práticas culturais cristalizadas sobre a docência; aprendizagens informais e solitárias sobre a

docência; dificuldade de permanência na profissão; não reconhecimento social da profissão; falta de políticas específicas para professores em início de carreira, entre outros aspectos.

As pesquisadoras Nono e Mizukami (2006) apresentam um panorama das pesquisas sobre o PI. Para os objetivos deste texto, vale salientar o quanto os dados comungam com os encontrados na pesquisa que realizamos, especialmente no que estamos chamando de solidão na profissão. De modo a organizar o material apresentado pelas pesquisadoras, construímos quadro a seguir que sistematiza dificuldades e potencialidades apontadas no estudo.

Quadro 1 - Pesquisas sobre dificuldades e potencialidades das práticas do PI

Dificuldades	Potencialidades
Choque de realidade (HUBERMAN,1993; VEENMAN, 1988);	Aprender a ensinar (GARCÍA 1999);
Visão estereotipada da docência (IMBERNÓN, 2001);	Transição de aluno para professor (IMBERNÓN, 2001; GARCÍA, 1998);
Situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico (CASTRO, 1995);	Não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente (CALDEIRA 1995);
Dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. (CASTRO, 1995);	Permanência ou não na profissão (FEIMAN-NEMSER, 2001);
Dificuldades em relação aos conflitos na relação com os alunos (CORSI, 2005; MARIANO, 2005);	Aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. (NONO; MIZUKAMI, 2006);
Pouco domínio do conteúdo (CORSI, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; MARIANO, 2005);	
Desejo de desistência da carreira (NONO e MIZUKAMI, 2006);	
Falta de apoio nas escolas (CORSI, 2005);	
Recorrem aos modelos pedagógicos aos quais foram expostos em sua trajetória como estudantes. (NONO; MIZUKAMI, 2006);	
Necessidade de políticas e programas específicos para este segmento de professores (FERREIRA e REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006).	

<p>Dificuldade em selecionar, organizar, priorizar os conteúdos, escolher procedimentos para transmitir a matéria, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. (GUARNIERI, 2000);</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017), tendo como referência as pesquisas de Nono e Mizukami (2006).

Além de apontar dificuldades, essas pesquisas também mostram a necessidade de universidades, agências governamentais ou escolas desenvolverem programas que acompanhem os professores no decorrer de sua carreira docente, potencializando os aprendizados dos cursos de licenciatura. As maiores taxas de evasão de docentes estão nos primeiros anos de carreira, por tratar-se de um período de tensões e de intensas aprendizagens frente ao novo, o que exigiria suporte e apoio (ANDRÉ, 2012).

Analisando os dados das pesquisas citadas, entendemos que a docência do PI também pode ser compreendida como uma matriz de experiência ou foco de experiência. Como tal, situa-se historicamente e temporalmente no início da carreira docente; na Contemporaneidade, e no caso da docência que estamos analisando, foi produzida a partir da formação de um programa nacional de iniciação à docência.

A docência é uma prática que expressa uma forma de ser e de agir de um sujeito quando em exercício da prática docente, isto é, quando ocupando a posição de professor, na sua função de condutor de condutas. A partir dos estudos de Fabris e Dal'Igna (2015), tomamos a docência como o exercício da ação de um professor. As autoras referem que:

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, n.p).

A partir desse entendimento de que a docência pressupõe a ação de um sujeito na posição de professor e de sujeitos na posição de alunos. Mesmo que esteja nas mais diversificadas e ainda não experimentadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que em versões on-line ou de aulas híbridas, a função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência. Defendemos o argumento de que, quando a docência se refere ao PI, deve ser produzida por uma experiência coformativa. Essa docência movimenta a matriz de experiência e é por ela movimentada nos três eixos (saber, poder e ética) nos processos de objetivação e subjetivação do sujeito professor - processos de tornar-se professor como participante de uma profissão, com pertencimento a uma escola ou outra instituição e a uma rede privada ou pública de ensino. Quando em início de carreira, todos os eixos precisam apoiar-se nessa prática que estamos chamando de “experiência coformativa”.

Essa experiência tem por base a coformação, o que vai ao encontro dos estudos do pesquisador Antônio Nóvoa, que sugere a formação inicial de professores como residência, inspirada na experiência da Medicina, em que “os jovens residentes são formados por outros médicos com grande proximidade com a pesquisa e o dia a dia da profissão. Da mesma forma, os professores deveriam ser formados por outros mestres e interagir com a academia” (NÓVOA, 2010, p. 2). A escola, assim, ocuparia um espaço fundamental na formação de seus futuros professores, além de proporcionar visitas esporádicas para observação ou apenas para estágios curriculares. De acordo com Bahia (2017),

Coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola ou entre sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação porque é uma operação que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que são responsáveis por ela, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe. (BAHIA, 2017, f. 81).

Para pensar na continuidade da coformação na docência dos professores iniciantes, levantamos algumas possibilidades para entender a formação continuada produzida pela coformação, agora, não mais somente entre universidade e escola, mas também entre o colegiado de professores de cada escola, das instituições de ensino superior e de outras instâncias formativas. De

acordo com Nóvoa, a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. “[...] Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30). É esse espaço escolar, de questionamento e diálogo, que pode transformar-se em um espaço de coformação entre pares e continuar alimentando-se das relações com outros espaços formativos da comunidade. Todavia, a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa, aqui, referindo-se aos profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos⁶ que são inseparáveis da ação pedagógica.

DOCÊNCIA COMO ENSAIO PARA COMPOR A EXPERIÊNCIA COFORMATIVA

A partir de um dos excertos do material da pesquisa, levantamos possibilidades de compreender que, quando o sujeito transita de pibidiano a PI, percebe diferentemente a sua experiência formativa, atribuindo à iniciação à docência esse tempo de preparo, de ensaio. De acordo com o PI: “Se na primeira perspectiva [iniciação à docência] era tido como um ensaio, na atual [professor iniciante] é uma apresentação, e, na apresentação, normalmente uma falha é vaiada” (PIP19). Para problematizarmos essa questão, torna-se importante perguntarmos: a docência pode ser ensaiada? Seria possível a realização de uma docência enquanto ensaio? E de que ordem seria essa preparação para a docência?

No sentido de propor a docência como um ensaio, trazemos dois autores para fundamentar tal argumento. O primeiro é Deleuze, que, em *O abecedário* (1996), ao ser entrevistado sobre a ação de dar aulas, diz:

⁶ Para um maior aprofundamento do que temos entendido como “conhecimentos teórico-práticos”, ver: BOFF, Daiane Scopel. O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.

[Para dar aula] é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar [...]. É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição. (DELEUZE, 1996, n.p).

Essa narrativa auxilia-nos na compreensão de que o tempo de iniciação à docência não é simplesmente um tempo para aprender fórmulas prontas de como ensinar e aprender, mas a suspensão do tempo de formação, quando há um tempo maior de ensaio, no sentido deleuziano, sendo possível inspirar-se e simultaneamente criar novas formas de ensinar e aprender. É possível entusiasmar-se com a docência, e esse movimento pode potencializar a formação de professores.

Em tempos de aceleração e de precarização da escola pública, é importante poder dedicar tempo na formação inicial para inserir-se na escola e viver esse processo de estudo, de constituição de subjetividades docentes e de formas de ser professor. O Pibid e outros programas podem proporcionar esse espaço/tempo para outro tipo de formação inicial, que não se restrinja a observações e estágios com número de horas previamente definidos. O sentido de ensaio que consideramos que os entrevistados referem é esse tempo/espaço de inspiração, de criação, de estudo, mas vivido de forma coformativa.

O segundo autor é Sennett (2013). Em sua obra “*O Artífice*”, nos mostra como os artífices combinavam pensamento e ação corporal, com tempo, repetição e satisfação em fazer bem, o que produzia habilidade e um produto bem elaborado, um produto com qualidade. Mediante analogia com o ofício do artesão, podemos pensar em outra lógica de qualidade. A qualidade gerada pela artesanaria só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender, fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvido nessa artesanaria. Fabris (2015) apresenta o Pibid como um importante espaço para essas práticas.

Arte, ciência e técnica. Parece que o Pibid/Unisinos tem essa inspiração. Por isso, penso que o conceito de artesanaria, tal qual criado e sugerido por Sennett (2013), pode ser útil e produtivo para qualificar o trabalho docente. A qualidade da produtividade pode transformar-se na qualidade da artesanaria, isto ocorre quando o trabalho, a avaliação e a qualidade são desenvolvidos de forma

integrada, por meio da arte, da ciência e da técnica. (FABRIS, 2015, p. 15).

No conjunto de excertos a seguir podemos perceber que grande parte das expectativas dos pibidianos – o que as pesquisas encontradas já vinham mostrando – se apresenta também nas falas dos egressos do Pibid. Quando perguntados sobre as contribuições que o Pibid trouxe para o exercício da docência nesse início de carreira, os professores iniciantes apontaram algumas potencialidades da iniciação à docência advindas da experiência no Pibid. É essa experiência coformativa que advogamos para pensar a educação inicial e continuada.

Quadro 2 - Contribuições do Pibid para o exercício da docência

“Deixou-me preparada, de certa forma, para a maioria dos desafios que iria encontrar” (PIM 30).

“[...] é uma experiência formadora de muita qualidade, imagino que minha inserção na profissão sem o Pibid seria bem mais difícil do que foi” (PIP13).

“A reflexão sobre as práticas se tornam rotineiras e me deram uma base mais sólida e confiante para escolher como apresentar conteúdos, fazer avaliações e dar uma confiança nas atitudes em sala de aula” (PIP14).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do questionário para professores iniciantes egressos do Pibid (2017, grifos nossos).

Essas aprendizagens foram levadas à sala de aula e, de certa forma, minimizaram o chamado *choque de realidade*, pois os professores iniciantes egressos do Pibid já conheciam o contexto escolar e as demandas de sua profissão, considerando que, no Programa, além de aprender o que é ser professor, os alunos puderam interditar tipos de profissional que não queriam tornar-se.

No conjunto de excertos que seguem, mostramos como o conhecimento do contexto escolar foi experienciado pelos professores

iniciantes. Quando questionados sobre as contribuições que o Pibid trouxe para seu exercício da docência, disseram que a experiência os auxiliou no processo de inserção em suas escolas.

Quadro 3 - O conhecimento do contexto escolar como uma contribuição do Pibid

“[...] depois por *‘quebrar’ o gelo inicial com a rotina escolar, nos inserir no espaço e na vida escolar*, permitindo acertos e erros e compartilhar essas experiências” (PIP14).

“Auxiliou bastante, pois já *estava acostumada com o ambiente escolar*, também tinha experiência em realizar *atividades práticas com os alunos e desenvolver projetos*” (PIB25).

“A formação em si foi crucial, *ainda mais para quem nunca tinha pisado em sala de aula como professora*, mas a inserção no programa de iniciação à docência certamente *fez toda diferença na constituição da pedagoga* que se formou em março e que hoje busca na sala de aula ser uma professora melhor” (PIP19).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do questionário para professores iniciantes egressos do Pibid (2017, grifos nossos).

A inserção na escola, o conhecimento do ambiente escolar e o exercício de desenvolvimento das práticas pedagógicas são movimentos que o Pibid vem potencializando. O próprio programa pode continuar investindo nesses aspectos, pois 16,1% dos entrevistados apontaram que se sentem despreparados para planejar e 25,8% responderam que não sabiam os conteúdos que deveriam ensinar. Nesse sentido, a coformação entre universidade e escola ainda pode estreitar mais os laços formativos. Tanto a dimensão da experiência na escola como pibidiano quanto as aulas na universidade podem tomar esses dados para investir em formas de “ensaio” pedagógico em que, na formação, se aprendam práticas mais solidárias de planejamento pedagógico e o conhecimento seja tomado como base para o planejamento na concepção de “ensaio”. Um ensaio que não se constitui apenas em repetição, mas como espaço para pensar o que ainda não foi pensado. Essa experiência de pensamento na docência é imprescindível para a inovação e a criação.

Entendemos que, em um “ensaio” desse tipo, seja preciso tempo para estudar, criar, pensar, inventar, problematizar e tantas outras ações invocadas para o exercício de criar as possibilidades de inspiração para o momento da aula. Consideramos que essa concepção de docência como um “ensaio” pode ser pauta e desafio para novos desenhos dos currículos das licenciaturas no espaço da formação. Nesse exercício, o primeiro eixo da matriz de experiência da docência – o dos saberes – é mais movimentado. São as verdades sobre a docência que vemos serem fortemente colocadas sob suspeição, sem, contudo, deixarem de movimentar os outros dois eixos: poder e ética.

DOCÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE: ÉTICA DA PARTILHA E EXPERIÊNCIA COFORMATIVA

Já no momento da prática como professora iniciante, nos vemos sós em sala de aula; se estiver fazendo certo ou errado, raramente terá alguém para te direcionar. A reflexão sobre as práticas são individuais, a não ser nos conselhos de classe. O professor formado que enfrenta a rotina escolar se sente perdido sem essa base de apoio, onde cada um cuida da sua turma e faz por si. (PIP14, grifos nossos).

Pretendemos, nesta seção, defender a importância de uma ética da partilha. Retomando a epígrafe que escolhemos, a qual faz parte do material empírico da pesquisa, percebemos que a solidão é temática recorrente nas narrativas dos professores iniciantes. Analisando o material de pesquisa, percebemos que muitas dificuldades do ingresso na carreira docente foram, de certa forma, minimizadas pela participação no Pibid. Isso nos fez pensar sobre a importância da relação com o outro e de um trabalho coletivo em todas as fases da carreira docente. Vejamos um conjunto de excertos do material onde essas demandas ficam evidentes:

Quadro 4 - Demandas do PI

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

“[...] assumir na escola uma turma sozinho e não ter um grupo de profissionais para poder reunir, discutir e estudar sobre o planejamento das aulas, sobre os

processos de alfabetização e letramento, e também sobre a comunidade escolar (para melhor compreender os processos culturais desta comunidade)” (PIP21).

“Quanto mais me insiro no âmbito público, no chão da escola, como muito ouvi durante a graduação e mesmo ao longo das experiências pibidianas, percebo o professor caminhando sozinho e, muitas vezes, externalizando um sentimento de impotência ao se sentir engessado, o que acaba por fazer cair no comodismo ou proferir discursos de conformismos. Isso sempre me incomodou e parece estar impregnado na atual conjuntura da profissão docente” (PIP19).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do questionário para professores iniciantes egressos do Pibid (2017, grifos nossos).

Nossa intenção não é generalizar as formas negativas de recepção dos professores iniciantes nas escolas, mas problematizar a inserção desses professores na *cultura escolar* (BARROSO, 2013). Por cultura escolar entendemos toda a cultura que é formada por práticas escolares, práticas essas, que dão significado a vida escolar. Cabe salientar que, embora os professores estejam iniciando nas práticas pedagógicas da escola ou na cultura escolar, eles possuem conhecimentos e práticas que podem partilhar com o coletivo, pois acabaram de finalizar sua formação inicial e chegam às escolas com grandes expectativas, sonhos e conhecimentos para compartilhar.

Ao serem questionados sobre a inserção na cultura escolar, 76,5% dos professores iniciantes consideraram que foram bem recebidos pelo grupo e 60% apontaram que houve colegas que ajudaram na transição de estudante para professor. Porém, quando questionados em perguntas abertas sobre sua inserção na carreira, a maioria dos participantes da pesquisa aponta que a solidão é o fator de maior relevância.

Esses dados fizeram-nos reforçar o argumento da necessidade da coformação na formação continuada dentro da escola, indo além de um trabalho isolado de um professor mentor ou do coordenador pedagógico; um trabalho mobilizando o coletivo da escola para pensar em como fazer dessa inserção profissional um contínuo. Juntamente com Nóvoa (2003), pode-se entender que outros cursos, como Medicina, Engenharia e Direito, já desenvolvem experiências mais colaborativas na formação de seus profissionais e que a escola precisa consolidar a ideia do trabalho coletivo.

Para Serpell (2000), 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 PI na escola: 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 ao seu desenvolvimento profissional; 5) incrementar a retenção de professores iniciantes. Acreditamos que esses objetivos podem ser um bom início para acolher as necessidades desses professores.

A escola poderá mobilizar-se como coletivo se houver uma iniciativa, tanto da gestão escolar quanto dos professores, direcionada à profissionalização do trabalho docente, para que se compreendam as responsabilidades éticas que essa profissão demanda. São possibilidades para construir uma experiência coformativa, experiência em que professores com mais expertise na carreira docente partilham conhecimentos, saberes, métodos e técnicas com professores iniciantes. Estes, com o capital cultural da formação inicial contemporânea, podem trocar, discutir, problematizar, estudar e planejar coletivamente, para que outras formas de ser professor sejam gestadas nessa experiência de ética da partilha, propiciada pela experiência coformativa. Cada um tem o que dar e receber; todos entram em formação. Segundo Nóvoa (2003, p. 7) a experiência coletiva “é mais do que o somatório das competências individuais”. Para o autor, a docência como coletivo só é possível no espaço de ética e conhecimento partilhado, movimento importante para resolver os problemas da docência, que não têm respostas feitas, pois a escola é marcada por conflitos de valores e pela diferença cultural.

É esse compromisso com o coletivo que nos faz professores constituídos por uma docência entendida como matriz de experiência, mas acionada por outras racionalidades que objetivam e subjetivam os sujeitos, muito além de uma ética individualista. A escola pode funcionar como um espaço coletivo de resistência ao individualismo, que muitas vezes faz sofrer especialmente quem ainda não se sente pertencente ao coletivo de professores, como é o caso do PI.

É evidente que, ao tornarmos professores, as responsabilidades e exigências são diferentes daquelas da formação inicial, mas o que problematizamos é a ideia da experiência coformativa, produzida no coletivo da escola e sob a égide da ética da partilha.

Independentemente de anos de experiência, todos estão em permanente formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios. É quando o coletivo pode ser potente para possibilitar uma ética da partilha, não como uma “receita” de como as coisas funcionam na escola, mas como apoio e suporte para as dúvidas e um espaço de construção e reflexão sobre as práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. (BAHIA, 2017).

Conforme Nóvoa, as escolas têm ignorado a *dimensão da partilha* pois cada vez mais as escolas precisam estar atentas a heterogeneidade de seus alunos e que, “[...] para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação”. (NÓVOA, 2003, p. 2). Nesse sentido, o conceito de *ética da partilha*

[...] entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, onde 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. É espaço e tempo de aprendizagem mútua, de relações consigo mesmo e com o outro, de saberes da experiência e daqueles saberes recém-chegados da academia, já que todos estes saberes são importantes para a docência. (BAHIA, 2017, f. 86)

As pesquisas de Nadja Hermann sobre as relações entre ética, educação e alteridade nos auxiliam a pensar que, a questão ética em educação “[...] não só não pode ser abandonada, como deve enfrentar os problemas que surgem ao arriscar pensar alternativas. Um dos problemas mais expressivos, que está a exigir esforços do pensamento ético, refere-se à questão do outro” (HERMANN, 2014, p. 21).

As possibilidades para pensar a ética da partilha tornam o acolhimento, a alteridade e a relação com o outro a parte mais nobre do processo formativo, como característica virtuosa que nos torna professores. Como já anunciava um dos entrevistados: “A escola não anda no individual. A escola é o todo, e o todo precisa estar comprometido e disposto a caminhar em conjunto” (PIP19). Defendemos que esses movimentos coletivos potencializam as relações entre universidade e escola, e entre professores iniciantes e professores experientes, podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas.

PENSAR DE OUTROS MODOS A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA AGENDA COFORMATIVA

As análises a partir da matriz de experiência evidenciam um tipo de docência exercida no Pibid que pode ser concebida como um “ensaio”; a relevância do trabalho coletivo na formação inicial e continuada; e a potência da relação entre universidade e escola mediante a proposta da experiência coformativa. O conceito de ética da partilha possibilitou pensar a coformação nas formações inicial e continuada e também pensar de outros modos a formação de professores. A coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola e entre os sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes espaços de formação.

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 copartícipes, 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.

A partir desse investimento de pesquisa, foi possível constatar que as experiências no Pibid produziram, nos professores iniciantes, múltiplos significados qualificadores da formação inicial e continuada para que a inserção na carreira docente se processasse de forma mais experiente. A articulação que o Pibid proporciona entre universidade e escola é potente como espaço formativo para pensar a formação inicial e também como inspiração para uma formação continuada desenvolvida no espaço da escola e realizada de forma mais solidária e coletiva. A análise das práticas de formação vivenciadas pelos professores iniciantes durante a formação inicial, bem como daquelas vivenciadas no espaço da escola nos primeiros anos de carreira, aponta a necessidade de se pensar de outros modos a formação inicial e continuada de professores no Brasil, especialmente considerando os professores nos primeiros anos de sua carreira docente.

Tomando a matriz como lente analítica, operamos com o *corpus* da pesquisa da seguinte maneira: na primeira dimensão, procuramos olhar para a docência dos professores iniciantes, construindo uma análise do desenvolvimento de diferentes saberes e discursos que legitimam o que pode ou

não ser dito sobre ser professor. Nessa dimensão, cabe considerar que, sendo uma forma de saber, a docência também se constitui como um conjunto de normas que permite pensar as dificuldades e possibilidades do início da carreira. Nesta pesquisa, consideramos que os saberes que circulam sobre a docência subjetivam o docente e o fazem agir como age.

Também operamos com a articulação entre os três domínios por entender que eles se entrecruzam na constituição do sujeito docente. Nesta pesquisa, as relações hierárquicas entre recém-chegados e experientes são evidenciadas nas narrativas e nas pesquisas da revisão de literatura como marcadas pela valorização do tempo de docência simplesmente pela questão cronológica, não pela qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Esses discursos fazem com que cada vez mais se reforce a solidão e a falta de acolhimentos dos professores iniciantes nas escolas.

A partir dos resultados de nossas pesquisas, percebemos a necessidade de ampliar a agenda de pesquisa envolvendo a temática da formação continuada do PI. Neste momento, estamos desenvolvendo, em parceria com a Secretaria de Educação do Município (SMED), a Universidade e as escolas, um curso de extensão específico para subsidiar as demandas de formação dos professores iniciantes em cada área de atuação (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental). A partir dessa pesquisa (de)formação,⁷ pretendemos criar um observatório sistemático que articule os conhecimentos produzidos na escola, na SMED e na universidade, tendo como objetivo discutir e analisar a constituição e atuação do PI. Esse processo formativo, movimentado pela experiência coformativa, assume a formação pelos pares mais experientes (no sentido de maior relação qualificada com a profissão docente) e aceita esse processo dentro de uma ética da partilha, isto é, comprometendo-se com responsabilidade com o recém-chegado à escola e assumindo-o como um parceiro na docência, um parceiro que tem o que ensinar e tem o que aprender.

⁷ É uma pesquisa que tem como metodologia a prática formativa inserida na pesquisa, entendida como um movimento de formar e (de)formar. Em um primeiro momento, o grupo de discussão discute temáticas de formação; esse material é gravado como material de pesquisa. No segundo momento, o coordenador e a equipe de pesquisa desenvolvem uma análise das temáticas em discussão, com dados oriundos da pesquisa e da discussão anterior, estabelecendo-se esse movimento de formar e de(formar).

Isso nos leva a compreender a docência do PI como matriz de experiência. Portanto, ensaio, artesanania, ética da partilha, são elementos potencializadores da “experiência coformativa”, que possibilita pensar de outros modos a formação de professores. Esse é o desafio que deixamos para quem está envolvido em pensar a formação inicial ou continuada de professores – a possibilidade de tomar a docência como um “ensaio” e a ética da partilha (BAHIA, 2017) como potencializadora da experiência coformativa, uma estratégia qualificadora para a formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. Entrevista **Revista Nova Escola**. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 2012, 42(145), 112-129. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

BAHIA, S. B. M. H. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil, 2017.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. Unesp, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em 10 de julho de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016; 7 abr.

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: Mayer, D. E., Paraíso, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições. pp. 15-22, 2012.

DELEUZE, G. **L'abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse. 1996.

FABRIS, E. T. H. **A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente**: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. COLÓQUIO DA AFIRSE, Lisboa, Portugal, 22, 2015. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2015/01/Livro-de-resumos_Livre-du-Colloque.pdf>. Acesso em: 5 de abril de 2019.

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

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. Org: Dreyfus, H., & Rabinow, P. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense. pp. 273-295, 2010.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, 2 (03), 11-49, 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>>. Acesso em: 5 de abril de 2019.

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

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de formação de professoras iniciantes**. GT: Formação de Professores, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868-Int.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: Org: NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: Realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Conteúdos que devem ser prioritários na escola. Entrevista com o educador português António Nóvoa. **Revista Nova Escola**, 2010 Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devemser-prioritarios-na-escola>>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2019.

NÓVOA, A. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, João Pessoa, PB, Brasil, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a: Matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4836/SAN_DRA%20DE%20OLIVEIRA_.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

SANTOS, J. V. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. Entrevista com Eli Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna. IHU On-Line **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 516, 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 2 de junho de 2018.

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

SERPELL, Z. (2000). **Beginning teacher induction: A review of the literature**. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, ERIC ED (443783), 1-46. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=ED443783>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, 54 (2), 143-178, 1984.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós estruturalista. **Educação e Realidade**, 21 (2), 161-175, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622>>. Acesso em: 8 de junho de 2019.



VEIGA-NETO, A., LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital** 12, 147-166, 2010. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/21226>>. Acesso em: 2 de junho de 2019.

Recebido em 22 de abril de 2020

Aprovado em 16 de junho de 2020