



## **A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID COMO MOBILIZADORA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia-UNISINOS<sup>1</sup>

Elí Terezinha Henn Fabris-UNISINOS<sup>2</sup>

**GE: Pesquisa e Educação Básica.**

### **Resumo**

Este trabalho foi elaborado a partir da pesquisa “*A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea*”<sup>3</sup>, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Com ele, pretendemos responder a seguinte questão: *como as práticas de iniciação à docência desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos qualificam a formação do pibidiano?* Temos por objetivo compreender de que forma as práticas desenvolvidas no Pibid/Unisinos qualificam a formação do pibidiano, na articulação entre universidade e escola, buscando entender como os acadêmicos significam as experiências vivenciadas no programa e no seu curso de licenciatura. Os materiais utilizados são 20 entrevistas realizadas com os bolsistas de cinco subprojetos<sup>4</sup> do Pibid/Unisinos, que foram transcritas, escrutinadas, organizadas e analisadas a partir das recorrências em grupos de sentidos. Os autores selecionados para essa

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: sabrinebm@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia e do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: efabris@unisinos.com.br.

<sup>3</sup> Pesquisa financiada pela agência de fomento CNPq.

<sup>4</sup> Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia.

análise pesquisam a formação de professores, a docência e a sociedade contemporânea, tais como: Fabris (2015), Dal’Igna e Fabris (2015), Rios (2010) e Sennet (2013). A partir desse exercício investigativo, foi possível perceber que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar a relação universidade/escola por meio do Pibid/Unisinos conseguem conhecer melhor o contexto escolar, tendo a possibilidade de analisar e problematizar as práticas pedagógicas observadas na escola. Esses são aspectos que podem qualificar a formação docente, desde que assumidos a partir de uma concepção de qualidade que se distancia do entendimento mercantilista e com foco apenas nos resultados.

**Palavras-chave:** Pibid/Unisinos; Formação inicial; Iniciação à docência; Qualidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria em um conjunto de atributos, propriedades que caracterizariam uma boa educação. Poderíamos dizer, assim, que Qualidade, com letra maiúscula, é na verdade, um conjunto de “qualidades”. (RIOS, 2010, p. 68-69).

A comparação invejosa em matéria de velocidade distorceu a medida de qualidade. Mas o fato é que a paixão da corrida move a ciência; os que se deixam apanhar nessa obsessão competitiva perdem de vista com facilidade o valor e o propósito do que estão fazendo. Não pensam no tempo do artífice, o tempo lento que permite a reflexão. (SENNETT, 2013, p. 280).

Iniciamos citando excertos de dois autores que nos ajudam a situar o conceito de qualidade que escolhemos para desenvolver esse texto. Ao darmos ênfase à educação de qualidade e, especialmente, ao conceito de qualidade, anunciamos nosso entendimento desse conceito. Quando falamos em qualidade na perspectiva anunciada para pensar a formação inicial de professores, estamos nos referindo ao processo todo de formação, e não apenas ao seu resultado final, isto é, o egresso do curso. Embora os resultados sejam também aspectos importantes a considerar, nesse entendimento, a qualidade dos resultados será um efeito de um processo qualificado de formação. Referimo-nos a um conceito complexo (qualidade) que precisa ser pensado na complexidade do objeto que o constitui, no caso deste estudo, a qualidade da educação e da formação de professores. É a partir desse entendimento, aliado a estudos sobre formação de professores, docência e sociedade contemporânea, que vamos desenvolver este texto. Para isso, iniciamos com uma breve contextualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do modo como foi implantado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Em seguida, apresentamos dois grupos de sentidos lidos e extraídos do material empírico selecionado, detalhando-os e analisando-os. Para

finalizar, usamos o conceito de qualidade como artesanaria, já trabalhado por Fabris (2015) a partir de Sennet (2013), apresentando algumas provocações para quem trabalha com a formação de professores e tem no horizonte qualificar os processos nela envolvidos.

No ano de 2007, foram abertos os primeiros Editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e qualificar a formação inicial. Esse primeiro edital contemplava as universidades federais e somente a partir de 2010 passou a abranger também as universidades comunitárias e estaduais (CAPES, 2012, p. 29).<sup>5</sup>

Além de visar ao incentivo à formação de professores em nível superior para educação básica e de contribuir para a valorização do magistério, o Pibid tem por metas:

Inserir os licenciados no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as próprias escolas por meio da mobilização por meio de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciados; e contribuir para melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010, p.3).

Essas metas vão ao encontro das necessidades que a formação inicial de professores tem mostrado, uma vez que os estágios obrigatórios e as horas de atividades práticas muitas vezes se apresentam insuficientes para alunos que não têm contato nenhum com a escola. A coformação entre universidade e escola na formação inicial dos professores também é de suma importância para que os alunos atribuam significados ao que estão estudando e consigam fazer ligações entre os conhecimentos e as reflexões realizadas tanto na universidade quanto na escola. Dessa forma, eles aprendem com a experiência dos professores da escola e também com as observações das práticas construídas em ambas as instituições. A partir das observações e práticas convalidadas pelas teorizações que aprende na universidade, o pibidiano<sup>6</sup> adquire novas formas de ensinar e aprender dentro do contexto escolar, constituindo tanto sua subjetividade como docente, quanto os primeiros pilares da sua profissão docente.

O Pibid/Unisinos já tem seis anos de atuação. No ano de 2010, de acordo com as pesquisadoras Dal'Igna e Fabris (2015), a Unisinos obteve aprovação para funcionar como

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_PRODUCENCIA-Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODUCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2015.

<sup>6</sup> É como os alunos que participam do Pibid se denominam e são identificados.

programa institucional, inicialmente contemplando um conjunto de cursos de licenciaturas da instituição:

[...] em 2010, por meio do Edital CAPES nº 018/2010, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) submeteu sua proposta, contendo projetos de iniciação à docência, e obteve aprovação. O projeto institucional intitulado *Pibid/Unisinos: universidade e escola na qualificação da docência na educação básica* entrou em vigor na referida instituição a partir de agosto de 2010. Tal projeto contemplava cinco cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 6).

O Pibid/Unisinos busca qualificar a atuação dos professores da educação básica por meio da relação entre a universidade e as escolas conveniadas. O edital 061/2013 regula o atual formato<sup>7</sup>. Tal programa oportuniza aos alunos das licenciaturas uma experiência de docência desde o início de sua graduação, com vistas à formação do professor, aproximando-os das escolas públicas onde, supervisionados e orientados por professores da graduação da Unisinos e por professores em exercício nas escolas, têm a oportunidade de experimentar as múltiplas realidades do dia a dia na escola, cotejando-as com os conhecimentos adquiridos na universidade.

Um dos propósitos do Pibid é melhorar a qualidade da educação básica. Daí o investimento no melhor preparo do futuro professor ainda na graduação, incentivando os alunos a ingressarem na carreira docente. Vários estudos já realizados pelos integrantes do grupo de pesquisa<sup>8</sup> do qual as autoras fazem parte mostram que a formação tem se dado de forma mais qualificada, mesmo que ainda sejam grandes os desafios a enfrentar na formação para a educação básica. Estudos como os de Fabris (2015), Dal'Igna (2015), Oliveira (2015) e Brodbeck (2015) analisam o Pibid/Unisinos, mostrando seu desenvolvimento e impactos. Por meio desses estudos, é possível constatar várias recorrências dos efeitos do Pibid/Unisinos na docência dos alunos que fazem parte do programa. Observamos como característica comum a todos os trabalhos analisados o conhecimento do contexto escolar, a maior relação entre os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento em propostas pedagógicas, a importância do planejamento e a confirmação da escolha da carreira docente, além de um olhar mais crítico e reflexivo sobre suas práticas e as dos demais agentes que compõem o ambiente escolar.

---

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

<sup>8</sup> Trata-se do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI), credenciado no CNPq, com sede na Unisinos.

Há nas práticas desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos diferentes docências/pedagogias sendo gestadas, chamadas pelas pesquisadoras de “inovadora”, “redentora” e “virtuosa”, com marcas das pedagogias ativas, com base psicológica e um acentuado uso de propostas elaboradas a partir das teorizações críticas. No entanto, mesmo que as docências produzidas no Pibid não tenham algo peculiar de ineditismo, esse espaço tem sido capaz de mobilizar muitas aprendizagens sobre o tornar-se professor e as possibilidades da docência no contexto contemporâneo. Nesse sentido, esse espaço produtivo de formação tem sido identificado como *ethos* de formação:

Quando esse *ethos* envolve todos os participantes, vive-se outra condição: escolhemos viver o Pibid em todas as suas potencialidades e limites, mas sempre anunciando novas possibilidades de reinvenção. Essa condição pode transformar-se em uma impossibilidade (para quem acredita que a formação deve ter um ponto final, que é o ponto da perfeição), mas também pode constituir-se como possibilidade (para quem acredita que não existe ponto final nesse processo de formação). (DAL’IGNA; FABRIS 2015, p. 11).

Para tornar essa discussão mais clara, apresentamos excertos da empiria nestes dois grupos de sentidos apresentados abaixo: aprendendo a ser professor(a) com o Pibid; e aprendendo a ser professor(a) na relação universidade/escola.

## 2 APRENDENDO A SER PROFESSOR(A) COM O PIBID

Hoje eu me **sinto bem mais preparada** para quando eu for dar aula e me sinto mais forte. Porque **antes eu não tinha noção**. Eu teria que chegar à escola e ver como é que eu iria trabalhar, e assim não, eu já tenho esse conhecimento de como acontece o processo de alfabetização.

(Entrevista, BolP<sup>9</sup>, 16/05/2013).

[...] o Pibid nos proporciona muitas coisas, **a gente é inserida em um contexto escolar**, a gente aprende tudo na verdade, **desde como funcionam as aulas, planejamento, quais são os conteúdos que a gente tem que aplicar em português**, para quais séries, como fazer, como funciona.

(Entrevista, BolL, 07/05/2013).

Essa **experiência prática fez toda a diferença**. Se me mandassem entrar em uma sala de aula em 2012, não ia sair boa coisa, mas agora eu já me sinto mais preparado. Não que eu já saiba, assim, como ser professor, **mas preparado para começar a atuar na prática**.

(Entrevista, BolB, 22/05/2014).

<sup>9</sup> Os bolsistas foram identificados pela sigla Bol (bolsista) e mais a inicial de seu curso, juntamente com a data em que a entrevista foi realizada.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, grifos das autoras.

Ao observarmos os excertos acima, é possível perceber que esses acadêmicos têm conseguido movimentar suas aprendizagens sobre a docência no contexto das escolas onde atuam. Trazer os conhecimentos que a universidade disponibiliza no seu currículo de formação para o contexto das escolas e junto com as professoras que possuem mais experiência, podendo analisar a produtividade de tais práticas, qualifica-os para analisar a docência em diferentes contextos e situações.

É cada vez mais urgente que os professores que estão na escola sejam considerados como produtores de saberes e não percam a autoria desses saberes. O pesquisador português Antonio Nóvoa (2011, p. 535) tem alertado sobre essa questão:

Defendo, por isso, a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela *indústria do ensino*.

O Pibid ocupa no cenário nacional a condição de um programa ligado a uma política desse tipo, que potencializa e reconhece os saberes dos professores da escola. Observamos, nos excertos acima, que muitos estudantes nunca tinham tido a oportunidade de estar naquele contexto após saírem da escola. A experiência de observar as práticas dos professores e aprender “por dentro” da profissão também os faz refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas.

Recorrendo novamente aos estudos de Nóvoa (2010), ele vai enfatizar a importância de a aproximação entre o estudante dos cursos de formação de professores e a escola de educação básica se dar desde o início da formação inicial. Ele diz:

[...] os docentes precisam se formar dentro das escolas, em contato com o cotidiano e com os estudantes. É preciso criar estruturas que tenham incorporado conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais e coloquem tudo isso a serviço da formação. O que se passa num hospital universitário pode servir de inspiração. 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).

No entanto, essa aproximação precisa ocorrer sob certas condições. Não basta o estudante observar as práticas ou mesmo exercer a iniciação à docência sem que essas práticas sejam acompanhadas de uma crítica radical, isto é, uma crítica que vai além de uma posição negativa, como nos ensina Michel Foucault:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2006, p.180).

Com a intenção de complexificar a análise que estamos desenvolvendo, apresentamos abaixo um conjunto de depoimentos de alunos mostrando certas práticas pedagógicas que eles avaliam como inadequadas a um professor comprometido com a sua profissão. Quando essas práticas são acompanhadas pela análise crítica, elas se tornam valiosas oportunidades de aprendizagem no campo da formação. Observemos:

[...] Não, eu percebo olhando para ela e vendo nas aulas, tu observas, tu vês, assim, **uma pessoa que está ali de má vontade ou não está nem aí, faz qualquer coisa com as crianças.** (Entrevista, BolB 22/04/2013).

[...] Olha, teve alguns (professores) que são participativos, se interessam; já tem uns que são mais desinteressados para fazer as atividades, **vão lá às vezes parece que só para cumprir aquilo de má vontade.** (Entrevista, BolB 22/04/2013).

Na verdade, **com ela [professora], no caso, eu aprendi como eu não quero ser. Acho que isso foi muito importante para mim. Eu não quero seguir, não quero ser uma professora como ela, trabalhar com indisposição:** “vamos ter que dar esse conteúdo, o tempo está curto”. A gente vivenciou coisas extremamente chatas em relação ao que hoje eu considero ser professor, e eu só aprendi como eu não quero ser. (Entrevista, BolM 03/06/2013).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, grifos das autoras.

Diante dessas constatações, é possível tecer as seguintes análises. É inegável a oportunidade de entrada desde cedo no local de trabalho por meio do Pibid; no entanto, como já abordado anteriormente, essa entrada por si só não garante mais qualidade. Ela precisa ser acompanhada do trabalho do supervisor do Pibid na escola e do coordenador de área na universidade e ser concluída, articulada com o plano de formação institucional garantido pelo coordenador institucional. Com isso, voltamos a reforçar que, sem um trabalho integrado, tecido entre os protagonistas da relação universidade e escola, que tenha espaços de exercício da crítica radical garantido no processo, não vamos atingir a qualidade da formação desejada.

Da mesma forma, reforçamos a necessidade já apontada por Dal’Igna e Fabris (2015) de que é preciso que o Pibid funcione como um *ethos* de formação, pois não se trata apenas de um conjunto de metodologias e práticas que se coloca em ação pela docência, mas sim de por em ação modos de ser e agir que constituem os sujeitos que estarão formando as novas gerações.

### 3 APRENDENDO A SER PROFESSOR(A) NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA

Muitas práticas **aprendidas no curso**, desenvolvidas no curso, **são levadas para a escola**, muitas mesmo.

(Entrevista, BolF, 15/05/2013).

Tem muitas cadeiras, assim, que a gente faz aqui na universidade que falam da realidade, das pesquisas de sala de aula ou coisa assim. **Aí eu digo “nossa, isso aí eu sei, isso aí eu aprendi lá”. Eu estou vendo o conteúdo aqui, parece que eu estou lá dentro da sala de aula.** (Entrevista, BolP, 01/04/2013).

Então, sempre **uma característica dos professores é sempre tentar poder fazer esse ponto de ligação do que a gente está vendo aqui, do que é realmente aplicado na sala de aula**, procurando destacar bastante isso. (Entrevista, BolM, 11/04/2013).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, grifos das autoras.

Nesse segundo grupo de sentidos selecionados por nós para análise, pode-se perceber que a experiência no Pibid tem mobilizado os alunos das licenciaturas a significarem os conhecimentos sobre a docência de forma mais qualificada. Os pibidianos trazem para a sala de aula muitos exemplos vivenciados na escola, e isso tem potencializado a vivência da relação teoria e prática nos dois espaços - universidade e escola - de modo integrado, pois, mediante essa relação, os acadêmicos conseguem construir uma visão de mundo mais abrangente. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 4), “[...] se adotarmos uma visão de mundo veremos que o conflito desaparece; veremos que teoria e prática são apenas nomes diferentes que são dados para os dois lados de uma mesma moeda”.

Os depoimentos mostram como os licenciandos vêm superando de muitas formas o que consideram dicotomia entre teoria e prática. Desse modo, é possível afirmar que as experiências do Pibid fazem circular muitos significados para essa relação, pois, ao conseguirem dar exemplos da escola nas atividades curriculares da universidade, os licenciandos carregam de sentidos as teorizações que antes eram percebidas apenas como



teorias vazias da dimensão prática. Essa relação com a vida escolar dá aos conhecimentos disciplinares a dimensão prática que eles possuem, mas que nem sempre era visibilizada.

Uma universidade que assume a formação docente precisa criar um Programa Institucional de Formação de Professores, ou seja, a formação não pode ocorrer de forma isolada ou fragmentada, uma vez que os professores que compõem o *ethos* de formação precisam compartilhar o jeito de ser e de agir desse *ethos*. É preciso um espaço que possa interrogar os novos professores de maneira contínua e sistemática durante toda a formação. Seria interessante que cada universidade, inspirada nas novas Diretrizes de Formação de Professores<sup>10</sup>, tentasse articular seus cursos de formação de professores, no caso, todas as licenciaturas, para de forma mais orgânica potencializar e desenvolver o *ethos* de formação. Nesse sentido, a relação universidade/escola ganha mais força, tendo em vista que os dois polos são considerados copartícipes. A universidade aprende com a escola, e a escola aprende com a universidade; as duas têm conhecimentos diferentes, por isso, podem trocar. A universidade tem a responsabilidade mais acentuada pelo conhecimento científico atualizado na área da formação, e a escola, pelos saberes da experiência compartilhados com os alunos em formação; juntos os professores da universidade e os professores mais experientes da escola podem dar à formação um novo patamar de excelência.

Talvez esse seja um desafio ainda maior para a universidade. Temos nos aproximado da escola para realizar nossas pesquisas, desenvolver nossos cursos, levar novas tecnologias, mas ir à escola para aprender com o seu contexto, com as suas falas, com suas ações, práticas, saberes e experiências, tem sido ainda uma via pouco trilhada. Criar uma nova relação entre universidade e escola para que o *ethos* de formação se fortaleça e a formação aconteça de forma mais qualificada é uma possibilidade que as universidades que desenvolvem o Pibid têm ensaiado.

#### **4 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUALIDADE: A ARTESANIA COMO INSPIRAÇÃO**

---

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Neste momento, quando estamos escrevendo este texto, está em discussão uma nova portaria do governo, a Portaria da Capes nº 46, de 11 de abril de 2016, que, entre outras coisas, modifica o foco do Pibid de um programa de formação para um programa focado nas aprendizagens dos alunos de escolas de baixo IDEB, sendo pautado na alfabetização - um programa de cunho compensatório. Ficamos na expectativa de que um programa como o Pibid, que já mostrou que tem potencialidades inequívocas para a formação de professores, não seja alterado no seu foco de formação. Esse programa mostrou que, embora necessitando de ajustes, possibilita construir outra dimensão para a qualidade na formação de professores. Nele, o tempo transcorre de outra forma, pois acompanha a formação dos jovens alunos que serão os futuros professores.

Resolvemos trazer essa questão para iniciar a última parte do nosso texto por considerarmos que tal mudança pode interromper um processo que já tinha dado mostras de qualificação do processo de formação. Por isso, consideramos importante mostrar como temos nos inspirado em estudos para pensar a qualidade da formação de professores. Para pensar a qualidade na formação inicial de professores, utilizamo-nos dos estudos do sociólogo contemporâneo Richard Sennett (2013). Na obra *O Artífice*, ele 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.

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2013, p. 328).

Por meio de uma analogia com o ofício do artesão, pensamos em qualidade. Essa qualidade potencializa as práticas dos licenciandos desde a sua graduação, uma vez que eles têm a oportunidade de problematizar e refletir sobre a escola e a universidade, tornando-se protagonistas de sua formação. 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 (2014) apresenta o Pibid como sendo 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 arte, 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, 2014, p.15).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exercício analítico, foi possível perceber que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar a relação universidade/escola por meio do Pibid/Unisinos conseguem conhecer melhor o contexto escolar, tendo a possibilidade de analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas observadas na escola. Esses são aspectos que podem qualificar a formação docente, desde que assumidos a partir de uma concepção de qualidade que se distancia da visão mercantilista de qualidade.

Dessa forma, é possível afirmar que as experiências desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos produzem múltiplos significados qualificadores da formação docente para os licenciandos. A qualidade potencializa-se quando consegue distanciar-se do conceito de qualidade como expressão apenas de resultados satisfatórios, considerando toda a caminhada de formação, com o uso sistemático da crítica radical para análise das práticas de formação desenvolvidas, observadas e sistematizadas na relação universidade/escola. Por isso, acreditamos que o Pibid e suas práticas de formação ganharão em qualidade quando integrados ao que Sennet (2013) e Rios (2010) nos desafiam a pensar como qualidade. Como desenvolver práticas de formação inspiradas na arte? Esse é o desafio que deixamos a quem deseja fazer a experiência com o conceito de arte como qualificador da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *Pibid-Programa de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *Pibid-Programa de Bolsa de Iniciação à Docência*. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 18/04/2016.

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 Revista Educação Unisinos*. Formação de Professores: Políticas e Práticas, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de. Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPEB. In: Luciane Santos Graziotin et al (org), Profissão Docente: há futuro para esse ofício? *Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, 2011. p.542-543.

\_\_\_\_\_; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação. In: *II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho Docente e Formação*. Porto/Portugal: Universidade do Porto, 2013. 15p.

\_\_\_\_\_. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da arte. *XXII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa, 2015.

GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M.. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_, Bernardete. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas*, 2012.

FOUCAULT, Michel. “Est-il donc important de penser?” (entretien avec D. Éribon). In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 2006. p.178-182.

NOVA ESCOLA. Entrevista com o educador português António Nóvoa, v. 256, out. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/entrevista-educador-portugues-antonionovoa-716412.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

NÓVOA, António. *Formação de professores e a formação docente*. Lisboa, 1991.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Recorde, Rio de Janeiro, São Paulo, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente*. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra, Canoas, 2003.