

Qualidade da formação de professores a partir da iniciação à docência: um olhar sobre o Pibid e a avaliação do Ensino Superior

Elí Terezinha Henn Fabris¹
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia²
Antônia Regina Gomes Neves³

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo a formação de professores, a partir da atuação de licenciandos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid/Capes, tendo por objetivo compreender de que forma as práticas desenvolvidas no Pibid qualificam a formação do pibidiano, na articulação entre universidade e escola. Percebe-se que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar a relação universidade/escola por meio do Pibid conseguem conhecer melhor o contexto escolar, analisando e problematizando as práticas pedagógicas, aspectos que qualificam a formação docente, desde que assumidos a partir de uma concepção de qualidade que se distancia do foco apenas nos resultados.

Palavras-chave: Pibid. Formação inicial. Iniciação à docência. Qualidade.

Quality of teacher training from the teaching initiation: a view about Pibid program and the evaluation of Higher Education

Abstract

This article has the objective of studying the teacher training, from the activities of graduates in the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching - Pibid / Capes, aiming to understand how the practices developed in the Pibid qualify the formation of the graduates, in

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

² Bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

³ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela mesma Universidade.

Textura	Canoas	v. 20 n. 42	p. 279-297	jan/abr. 2018.
---------	--------	-------------	------------	----------------

the articulation between university and basic school. It is noticed that the graduates who have the opportunity to experience the university / school relationship through the Pibid are able to better understand the school context, analyzing and problematizing the pedagogical practices, aspects that qualify the teacher training, assuming from a conception that distances itself from focus only on results.

Keywords: Pibid. Initial teacher training. Teaching Initiation. Quality.

Introdução

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir de uma pesquisa CNPq realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos⁴. 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.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, primeiro programa brasileiro de iniciação à docência tem como principais metas:

Inserir os licenciandos 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, grifos nossos)

A partir das metas do Pibid, apresentamos os temas centrais que se entrelaçam para compor o estudo aqui apresentado: qualidade e formação de professores.

⁴ A versão resumida deste estudo foi apresentada em um evento da área.

Para a composição do estudo, iniciamos com um diagnóstico do tempo presente, momento em que a pesquisa é desenvolvida, chamando a atenção para a indicação da necessidade de qualificar a educação no Brasil através da qualificação da formação dos seus professores. É possível afirmar que seria através de uma formação inicial docente *de qualidade* que a educação como um todo conseguiria dar um salto expressivo em suas condições, indicação visibilizada a partir da explicação das ações do Pibid: “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (CAPES, 2010, p. 3).

Se a afirmação de que a partir da formação de professores qualificada é possível qualificar toda a educação brasileira, faz sentido a ponto de nos fazer pensar “é claro que é assim!”, é porque esta assertiva se tornou natural. A qualidade como uma condição a ser alcançada e que movimenta todas as práticas sociais parece funcionar como um imperativo do qual ninguém deve discordar e ao qual todos acabam se curvando; é ainda justificativa plausível para qualquer ação ou proposição. Afinal, quem não quer uma “educação de qualidade”?

A fim de suspeitar do que é tido como natural, acrescentamos ao contexto desta pesquisa, um tipo de crítica que tomaremos como constitutiva da atmosfera na qual a desenvolvemos: a hiper-crítica. O termo *hiper-crítica* é usado para explicar melhor o sentido de crítica radical. Essa é uma postura filosófica de inspiração nietzschiana e foucaultiana, que implica a prática de pensar o próprio pensamento, que Veiga-Neto explica como a prática de martelar o pensamento, ou desentocar o pensamento, exercitando-o e desafiando-o. Nas palavras do autor:

Conforme fomos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas ideias. (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

É “retorcendo” as ideias e “martelando” o pensamento que se torna possível, pensando o próprio pensamento, *pensar de outros modos*, que, segundo Lopes e Veiga-Neto, consiste no “exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que

já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 150).

Deste modo, interessa-nos olhar para a formação dos professores, essa que está atravessada pelos discursos sobre qualidade, não para negar que é preciso atingir níveis de qualidade em toda a educação brasileira, mas para problematizar qual é o entendimento de qualidade que permeia a formação de professores, e de que modo as universidades com cursos considerados de qualidade, agem no intuito de garantir essa formação qualificada.

Para o estudo aqui desenvolvido partimos de pressuposto de que a qualidade pode ser vista como um imperativo do nosso tempo. O imperativo da qualidade, como já foi dito anteriormente, não esteve desde sempre aí, ao menos não da forma como o vivemos atualmente, quando palavras e expressões como qualidade total, ranqueamentos, altas performances, passaram a fazer parte do vocabulário da educação. Percebemos este imperativo como um novo motivador para o campo da educação como um todo. O discurso de que tudo deve ter *qualidade* - inclusive os processos e as práticas educacionais, e de que é preciso aferir continuamente essa qualidade, tem se disseminado pelos mais diversos campos. Em todos esses espaços, a qualidade é desejada, perseguida, e colocada acima de qualquer suspeita.

Utilizamos a definição que propõe Fabris (2010), quando trata da escola como lugar de “ancoragem” de inúmeros imperativos, definindo imperativo da seguinte maneira:

O imperativo é um mandamento que opera com força na subjetivação e objetivação e age em todas as posições, inclusive e de forma potente, sobre o próprio sujeito envolvido em suas tramas discursivas imperativas. Dessa forma, um imperativo funciona como tecnologia de poder e vai atuar na objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos sujeitos. (FABRIS, 2010, p. 6, grifo da autora).

Para situar como estamos compreendendo o conceito de qualidade neste estudos, utilizamos uma aproximação das palavras de Rios (2010) e Sennett (2013), quando os autores afirmam, respectivamente:

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)

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. 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 constituídos a partir da exploração do material empírico selecionado, a saber, 20 entrevistas com bolsistas do Pibid, detalhando-os e analisando-os. Para finalizar, usamos o conceito de qualidade como artesanato, 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).⁵

As metas do Pibid, apresentadas anteriormente, a lembrar: “oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar” (CAPES, 2010, p. 3), juntamente com o incentivo para que as escolas sejam cofomadoras dos futuros professores e a contribuição para promover a articulação entre teoria e prática para elevar a qualidade da formação (CAPES, 2010), 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 têm pouco contato 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 pibidiano⁶ 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 Programa de Iniciação à Docência em uma universidade comunitária

O Pibid/Unisinos, objeto desse estudo, já tem sete anos de atuação. No ano de 2010, de acordo com as pesquisadoras Dal'Igna e Fabris (2015), a Unisinos obteve aprovação para desenvolver o Programa Institucional, inicialmente contemplando um conjunto de cursos de licenciaturas da instituição:

⁵ Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODUCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf> Acesso em: 04 dez. 2015.

⁶ É como os alunos que participam do Pibid se denominam e são identificados.

[...] 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 principal objetivo do Pibid/Unisinos é a busca por 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 formato⁷. 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 Interinstitucional de Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq), 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

⁷ O Edital nº 61/2013 contempla as 9 licenciaturas da universidade, com 12 projetos de iniciação à docência: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Interdisciplinar/Educação Inclusiva, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática e Pedagogia.

olhar mais crítico e reflexivo sobre suas práticas e as dos demais agentes que compõem o ambiente escolar.

Para a análise aqui desenvolvida dos efeitos do Pibid como qualificador dos cursos de formação de professores, levamos em consideração alguns aspectos que Neves (2016), destaca como qualificadores dos cursos de formação de professores, ao analisar os cursos de Pedagogia 5 estrelas, no estado do Rio Grande do Sul, tais como a articulação teoria e prática na docência e o desenvolvimento de uma formação voltada para a atuação social, entre outras.

Há nas práticas desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos diferentes docências/pedagogias sendo gestadas, sendo essas docências/pedagogias entendidas como “inovadoras” (FABRIS, OLIVEIRA, 2013), “redentoras” (BRODBECK, 2015) e “virtuosas” (OLIVEIRA, 2015), 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 excertos⁸ 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.

⁸ Os excertos serão apresentados em quadros, de modo a destacarem-se do texto.

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, BolP⁹, 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).

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2016, 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

⁹ 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.

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) 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*. (NÓVOA, 2011, p. 535)

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 condição de alunos da educação básica. 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), destacamos 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, a mesma hipercrítica que destacamos anteriormente, 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 (2016, grifos das autoras).

Diante dessas constatações, é possível tecer algumas 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.

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 (2016, grifos das autoras).

De acordo com Neves (2016), dentre os principais elementos que, segundo o Guia do Estudante, qualificam os cursos, destacamos a relação teoria e prática, e propomos pensar esse qualificador no âmbito dos cursos que possibilitam o acesso de seus estudantes ao Pibid.

A teoria e a prática têm sido entendidas como dimensões da atuação dos professores. Essas dimensões tomaram, já há algum tempo, as discussões referentes à formação desses profissionais. De acordo com essa mesma autora, teoria e prática ou teoria-prática — unidas pelo uso do hífen, constituem um forte enunciado, o de que, para atuar com qualidade, o egresso da licenciatura deve articular os conhecimentos teórico-práticos aprendidos em sua formação inicial (NEVES, 2016).

A partir de Foucault, prática pode ser entendida como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’” (CASTRO, 2009, p. 338). Então compreender a prática a partir de Foucault implica compreender que o que é chamado, nos cursos de formação de professores, de teoria é também uma prática. Veiga-Neto destaca que:

Não faz sentido — e nem mesmo é possível — pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática — e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido —, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida... (VEIGA-NETO, 2008, p. 7).

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 Professores¹⁰, 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

¹⁰ 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.

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.

Por uma formação de professores de qualidade: a artesanaria como inspiração

No momento de desenvolvimento deste estudo, se desenvolvia em nossa país a discussão de 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, utilizamos 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 apossa 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 artesanania 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 artesanania.

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 artesanania, 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 artesanania, 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)

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 artefania? Esse é o desafio que deixamos a quem deseja fazer a experiência com o conceito de artefania 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.

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 e para a formação continuada.

BRASIL. 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-CAPES. 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.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; 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.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; 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.

GATTI, 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-antonionova-716412.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

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

NÓVOA. 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.

Recebido em 18/10/2017

Aprovado em 27/12/2017