



## **Estágios de docência e PIBID: impactos *inimagináveis* no campo do Ensino de História<sup>1</sup>**

Carla Beatriz Meinerz\*

**Resumo:** O trabalho apresenta um ensaio teórico sobre os impactos na formação inicial de professores de História através de experimentações nos estágios de docência e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trata da inserção dos estudantes no campo da docência aliada à pesquisa, capaz de incidir sobre o reconhecimento do Ensino de História em suas especificidades investigativas e abrir novas perspectivas na opção pela licenciatura. Reflete sobre o estágio curricular obrigatório e o PIBID como potencializadores de experiências inovadoras e criadoras de efeitos diversos nas trajetórias de formação docente dos licenciandos em História. Fundamenta-se na leitura de pensadores como António Nóvoa e Boaventura de Sousa Santos, tensionada com as concepções da autora, formadora universitária no campo do ensino de História, e algumas observações de jovens bolsistas e estagiários em atuação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de História. Iniciação à Docência.

**Abstract:** The paper presents a theoretical essay about the impact on initial teacher of history through experiments in teaching and training in Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Deals with the integration of students in the area of teaching combined with research, able to focus on the recognition of teaching history in their investigative specificities and open new vistas on option by degree. Reflects on the curricular internship required and the PIBID as innovative experimentations enhancers and creators of various effects on the trajectories of teacher education in history. Based on the reading of thinkers like Antonio Nóvoa and Boaventura de Sousa Santos, confronted

---

<sup>1</sup> Este texto está em conexão com uma publicação conjunta dos coordenadores de subprojetos do PIBID/UFRGS (em processo de revisão gráfica), para o qual foi escrito com a professora Carmem Zeli de Vargas Gil o artigo **Inscrever-se na docência em História com PIBID: diálogos a partir de trajetórias de professores em formação.**

\* Professora do Departamento de Ensino e Currículo, área de Ensino de História, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: [carlameinerz@gmail.com](mailto:carlameinerz@gmail.com)



with the views of the author, University Professor in the field of history teaching, and some observations of young scholars and trainees on teaching practice.

**Keywords:** Teacher education. Teaching of History. Introduction to Teaching.

## **Introdução**

Era uma situação que jamais se repetira em sua vida: ele se viu confrontado com o *inimaginável*. Estava certamente naquele período muito curto da vida (o período *paradisiaco*) em que a imaginação ainda não está saturada pela experiência, não está estragada pela rotina, em que se conhecem ou se sabem poucas coisas, de modo em que o imaginável ainda existe: e quando o imaginável vai se tornando realidade (sem a intervenção do imaginável, sem a passarela das imagens) somos tomados pelo pânico e pela vertigem. (KUNDERA, 1985, p. 152)

Impacto, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, enquanto adjetivo está relacionado com “chocado contra; arremetido, impelido”; ainda como derivação, no sentido figurado, é relativo à “impressão ou efeito muito fortes deixados por certa ação ou acontecimento”. Considero a inserção na docência em História, através dos estágios curriculares obrigatórios e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como um processo de impactos, por vezes *inimagináveis*, na trajetória dos licenciandos, aqui compreendidos como professores em formação inicial. Em geral, são experiências muito marcantes nas trajetórias dos estudantes e, conseqüentemente, nas nossas, de formadores de professores. Milan Kundera (1985), através da escrita literária, ajuda a pensar as relações que estabelecemos com as contingências apresentadas pela a vida social e na beleza que pode ser deparar-se com o *inimaginável*, aquilo que nem mesmo nosso imaginário insaturado não previu. Destaco nesta escrita, simbolicamente, a descoberta do campo do Ensino de História como um desses *inimagináveis*.

Experimentar pela primeira vez as complexidades da sala de aula e dos tempos/espacos escolares é, por si só, enfrentar situações inesperadas. A inserção inicial na docência é composta por imaginários que o estudante possui em relação ao que seja a escola, a universidade, o curso de História, as disciplinas do campo da educação, o ensino, a pesquisa, as relações sociais, entre outros. O *imaginável* está pulsante antes e



durante a experimentação, porém é justamente o surgimento do *inimaginável* que surpreende e torna-se eficaz na construção de abertura de distintas perspectivas na opção pela licenciatura em História. Apresento um trecho de uma mensagem eletrônica de um jovem bolsista do PIBID/UFRGS, após sua primeira participação num evento específico de Ensino de História. Segue:

Eu só imaginava possibilidades de pesquisa, para mim, na História. Há um juízo de valor que coloca a História em um patamar acima do Ensino de História e, embora eu não partilhe desse juízo, acho que estava muito imerso nele, a ponto de ter dificuldade para vislumbrar esse campo de pesquisa.

Parece importante poder potencializar a imaginação em torno das perspectivas dos estudantes que optam pela licenciatura em História, enfrentando representações sociais partilhadas que desconhecem ou subestimam a complexidade da produção no campo da Educação, especificamente do Ensino de História. Acompanhar tais enfrentamentos é um privilégio do professor que atua em atividades de ensino como os estágios curriculares e o PIBID, tornando-se também um desafio generoso.

Autores como Pierre Bourdieu (1989) fundamentam a importância de romper com o senso comum também no processo de construção do objeto de pesquisa. Para ele:

construir um objeto científico é, antes de mais nada e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objetividade das organizações sociais e nos cérebros (BOURDIEU, 1989, p. 34).

Ao longo do texto tratarei de elementos comuns e igualmente de algumas distinções entre essas duas atividades de ensino, ambas reconhecidas como potencializadoras de experimentações inovadoras e criadoras de efeitos diversos nas trajetórias de formação docente dos licenciandos em História. Utilizarei trechos de apontamentos construídos em observações de visitas supervisionadas de estágios



curriculares no curso de licenciatura em História da UFRGS. Também serão referidas partes de mensagens escritas por bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/HISTÓRIA/UFRGS, escritas aos professores da área de Ensino de História, na forma de cartas sobre suas experimentações no PIBID, respondendo à pergunta: “*Como a experiência do PIBID contribui no fazer-se professor História?*”. A perspectiva de análise aponta para o fato de que nos tornamos professores ao longo de nossas trajetórias, compostas por experimentações diversas dentro e fora do ambiente universitário. A referência de António Nóvoa (1996) é importante ao tratar da estreita relação entre a biografia pessoal e laboral de cada docente, assim como da indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

### **Entre o planejamento e o imprevisto: deparar-se com o *inimaginável* e avançar na construção de práticas investigativas na docência**

Ao viver uma prática docente, no estágio obrigatório ou no PIBID, o estudante imagina situações pedagógicas através de planejamentos, criação de materiais pedagógicos, buscas, leituras, improvisações e avaliações das ações realizadas. Há, em geral, um ganho na aprendizagem do que seja planejar atividades para o Ensino de História, compreendido como prática cultural no campo das relações cotidianas, em que são se separam o entendimento do contexto da produção de políticas curriculares governamentais e a produção de saberes presentes no tecido social. Refiro-me a descobrir o agir docente a partir de escolhas possíveis, especialmente na conjuntura das gestões democráticas que nos oferecem a possibilidade da constituição de planos construídos nos espaços escolares, em práticas coletivas ou individuais.

O planejamento em educação é tema que envolve diferentes concepções e abordagens. Entendo o planejamento como processo de autoria e criatividade, que pressupõe escolhas permeadas pelas opções teóricas e metodológicas de seus proponentes. No caso do Ensino de História são preferências no campo da História e no campo da Educação. Evita-se a tradição cartesiana do método, constituída no contexto do pensamento moderno, em que planejar era praticar e organizar técnicas para alcançar resultados exatos. Um bom plano, com boas técnicas, resultaria no alcance de bons resultados. Isso não significa negar o valor de ações planejadas e contextualizadas, em que teoria e prática são indissociáveis.



Não se trata mais de construir e depois usar um bom plano ou um bom método, e sim de decidir ou selecionar teorias e metodologias, dentro de um contexto de produção cultural e de relação pedagógica. O planejamento é a escrita de uma carta de intenções e, muito mais que isso, a criação de um documento que se constroi em três grandes momentos: a elaboração, a execução e a avaliação. O valor do imprevisto e da flexibilidade é igualmente reconhecido nessa linha de planejamento. Improvisar é manejar qualificadamente não apenas o imprevisto ou o *inimaginável* nas situações que expressam as pluralidades das relações em aula, mas também exercitar a apropriação de novas possibilidades que emergem na experiência docente.

Contudo, apenas aprender a planejar não é o suficiente. Viver a tensão entre um bom plano e a necessidade de imprevisto exigido em situação de sala de aula é igualmente importante. Essa é uma tensão comum na formação inicial de professores e vai sendo resolvida com os benefícios que o acúmulo de experimentações pode trazer, especialmente quando acrescido da reflexão investigativa. O reconhecimento desse pressuposto garante o investimento na chamada formação continuada. Um dos elementos em comum dos impactos dos estágios de docência e do PIBID nas trajetórias dos licenciandos é o proveito que as experimentações e as reflexões sobre as mesmas propiciam. Viver o *inimaginável*, como aquilo que pouco experimentamos até o momento, tornando-o objeto de reflexão, é avançar na construção de práticas investigativas na docência, ou seja, é encontrar-se qualificadamente com o campo do Ensino de História.

Durante uma observação de estágio, tive a oportunidade de assistir e dialogar sobre uma aula expositiva-dialogada cuja temática envolvia conceitos de mitologia grega. A boa exposição buscou enfrentar o desafio que é ensinar e diferenciar conceitos como mito, religião, ciência, filosofia, ficção, sobretudo encontrou-se com a dificuldade de alguns jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em pensar abstratamente a realidade. Vale lembrar que Mario Carretero (1997) afirmou em diversas pesquisas a manifestação das dificuldades de vários alunos em raciocinar sobre conteúdos sociais e históricos, assim como em compreendê-los, tratando da necessidade de abstração para o manejo de conceitos específicos das ciências humanas. Nessa mesma observação, na interação com os jovens surgiram perguntas como: “*Então Zeus, Afrodite... nunca existiram?*”; “*Pelo fato de serem deuses e por ser parte da religião deles... é um mito igual?*”; “*deus é um mito?*”; “*tem lenda ou mito que não seja vinculada à religião?*”;



“*as sereias saíam mesmo do fundo do mar?*” Esses são exemplos da chance de sugerir aos professores em formação que invistam mais no olhar docente investigativo, incorporando a escuta e a interação dialógica, pois as perguntas dos alunos podem revelar como eles estão operando em relação aos conceitos propostos. Licenciandos em orientação de estágio docente são convidados a pensar e escrever sobre os desafios de ensinar e, nessa trajetória, seguidamente expressam suas inseguranças e desconhecimentos acerca da literatura própria da Educação e do Ensino de História, por vezes acompanhados de uma espécie de *vertigem* própria do que ainda é *inimaginável*, parafraseando Milan Kundera (1985). São recorrentes relatos em que os estudantes dizem que experimentaram, em suas práticas, temas do Ensino de História e da Educação como “uso de fontes”, “construção de conceitos”, “relações com o saber”, “dialogicidade”, entre tantos, conhecendo pouco sobre tais construções conceituais do ponto de vista acadêmico. No encontro com uma literatura que apresenta diversidade de concepções teóricas e metodológicas, cria-se a beleza que extrapola a saturação da experiência e encaminha para novas formas de agir e de pensar a docência.

### **Impactos da inserção no Ensino de História: distinção entre estágios curriculares obrigatórios e PIBID/HISTÓRIA/UFRGS**

Creio que o PIBID, diferente dos estágios curriculares (que cumprem com outra função), me permitiu conhecer essa instituição por dentro. Através dessa bolsa, estive em contato com alguns setores da escola (como Direção, principalmente), de forma a entender melhor a dinâmica viva (e pulsante!) desse ambiente. (...) dedicar parte do meu tempo para estar em uma escola envolvido com atividades próximas daquela que seria (e hoje é) minha futura profissão, foi muito importante pelos questionamentos que me fiz. Questionamentos sobre a minha formação, sobre o meu potencial para a docência e sobre as minhas ambições na carreira para a qual estava me lançando. Esses questionamentos nunca foram respondidos por completo, uma vez que continuo fazendo-os, mas tê-los naquele momento foi importante para confirmar o rumo, indissociavelmente pessoal e profissional, que a minha vida estava tomando. (carta B)



Exponho o trecho acima, parte de uma carta redigida por um ex-bolsista, para argumentar sobre o valor da inserção na docência possibilitada pelo PIBID, salientando aqui a constituição de um processo em fluxo mais contínuo. Em suas palavras, o jovem licenciando reitera a distinção que a experiência como pibidiano proporciona, qual seja, a de conhecer a escola “por dentro”.

Anteriormente, destaquei alguns impactos comuns nas experimentações tanto nos estágios docentes quando no PIBID. Dedico-me, agora, a observar uma peculiaridade importante entre tais atividades de ensino, que diz respeito à inserção mais aprofundada na docência em História. Abordarei brevemente a organização tanto dos estágios curriculares obrigatórios quanto do PIBID na UFRGS. Em seguida, argumentarei acerca da diferença entre ambos na formação do professor de História.

### **Estágios de docência na UFRGS**

No curso de licenciatura em História da UFRGS, atualmente o Ensino de História é composto de quatro disciplinas, todas elas a cargo de docentes com formação específica em História e doutorado em Educação, sendo que os estágios são reconhecidos institucionalmente como atividades de ensino e não como disciplinas. A primeira delas - Introdução à Prática e Estágio de História - é basicamente teórica e visa dar conta de um conjunto maior de autores e temas relativos ao ensino com teoria e metodologia da História, assim como à tradição do pensamento educacional e às políticas públicas vigentes. Depois é oferecido estágio docente, composto de três atividades de ensino, com sugestão de que sejam cursadas na seguinte ordem: estágio docente no ensino fundamental (oferecido no segundo semestre), estágio docente no ensino médio (oferecido no primeiro semestre), estágio docente em educação patrimonial (oferecido nos dois semestres). Cada atividade relativa ao estágio comporta uma turma de 12 alunos, sendo que temos demanda semestral de quatro turmas de ensino fundamental ou médio, geralmente completas e com pedidos de ampliação de vagas, e duas turmas de estágio patrimonial. Essas atividades de ensino são obrigatórias e, portanto, têm o desafio de inserir os licenciandos no campo do Ensino de História. O PIBID, no entanto, representa uma oportunidade de experimentação procurada por jovens que já possuem uma opção mais solidificada no campo da licenciatura.



## **PIBID/HISTÓRIA na UFRGS**

O PIBID aproxima as licenciaturas e as escolas públicas, contribuindo para a renovação de práticas educativas e a formação do professor autor, reflexivo e pesquisador. É financiado pela CAPES e seus recursos possibilitam a concessão de bolsas a alunos das licenciaturas, professores das escolas públicas e professores das universidades, além da aquisição de materiais e pagamento de serviços, o que permite planejar uma intervenção de qualidade no espaço educativo escolar. Atualmente, na UFRGS, o PIBID possui dezenove subprojetos, contando com cerca de 200 bolsistas licenciandos, 40 bolsistas professores supervisores nas escolas e 30 professores coordenadores e colaboradores na Universidade.

Segundo dados da CAPES (disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>), em outubro de 2012, o número de Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID era de 195 em todo o país, sendo que destas um total de 100 possuem subprojetos de História. O número de bolsistas licenciandos em História é de 2.298, os supervisores são cerca de 350. Destaca-se ainda que a região sul é a que possui mais IES com PIBID/HISTÓRIA, um total de 28, abaixo da região sudeste que possui 29 instituições. Finalmente, vale ressaltar que aproximadamente 4 mil escolas públicas do país são contempladas pelo Programa.

O PIBID cresce rapidamente e torna-se cada vez mais reconhecido. Recentemente, houve sua inscrição legal, através da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.



A UFRGS participou desde o primeiro Edital CAPES/PIBID, realizado em 2007, tendo seu Projeto Institucional selecionado para ser executado no biênio 2009/2010. Deste Projeto participaram seis áreas de formação profissional, contemplando nove das dezesseis licenciaturas existentes na Universidade, a saber: Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Letras, Artes Visuais, Ciências Sociais, Geografia e História. Nele, optou-se pela construção de um subprojeto conjunto entre Ciências Sociais, Geografia e História, viabilizando a participação dessas licenciaturas através da denominação Ciências Sócio-Históricas, área de formação citada secundariamente no referido Edital. A decisão de elaborar e apresentar esse subprojeto justificou-se pela iniciativa de integração entre três áreas do campo das ciências humanas que acreditaram e apostaram na proposta do PIBID e do Projeto Institucional da UFRGS. Tal aposta esteve especialmente relacionada com a promissora possibilidade de interação entre Universidade e Escola vislumbrada no Programa, capaz de estabelecer práticas pedagógicas inovadoras em ambos os campos de atuação educacional.

A partir do biênio 2011/2012, apresentou-se um subprojeto específico para a Licenciatura em História, planejando e colocando em ação propostas para a docência no Ensino Fundamental e Médio, com ênfase na educação para o patrimônio e no uso das diferentes linguagens nas práticas pedagógicas. Com dez bolsistas licenciandos, dois professores supervisores em duas escolas estaduais e quatro professores colaboradores na Universidade, o PIBID/HISTÓRIA/UFRGS possibilita uma experimentação em dois anos de relação direta com as escolas conveniadas.

**Para concluir: uma distinção destacando a inserção em fluxo contínuo e aprofundado na docência em História**

O espaço que ocupamos na escola, como “Pibidianos” é privilegiado, pois não somos um professor estagiário, mas atuamos como um observador que tem a possibilidade adicional de ser proponente de atividades – transitando entre esses diversos espaços. (carta F)



Observo que alguns bolsistas conseguem compreender a diferenciação do PIBID em sua trajetória e distinguir entre seu papel e suas possibilidades nessa experimentação. Entendem igualmente que o labor diário do professor de História é diferenciado em relação ao experimentado como pibidiano e docente em formação, construindo processos de respeito, crítica e aprendizagem.

Essa é uma distinção importante, pois através do Programa podem-se construir práticas comprometidas com uma formação profissional diferenciada, qual seja, a de aprender a cultura profissional dentro do campo de atuação, em contato direto e investigativo com profissionais competentes tanto na Escola quanto na Universidade. Reforço o uso do termo “podem-se construir”, pois trata-se de um Programa recente, qualitativamente grandioso e, sobretudo, capaz de ser apropriado e praticado de distintas e até antagônicas maneiras, conforme as concepções de quem o desenvolve. Nesse sentido, mais do que aderir a um novo Programa é preciso imprimir nessa adesão as concepções que possuímos sobre a formação docente. Volto a defender a importância de criar processos de formação dentro da cultura profissional, capazes de colocar em circulação os saberes construídos por docentes em diferentes ciclos de suas vidas. Conforme Nóvoa (1999), são fundamentais os processos que “valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”. A questão essencial não é apenas organizar mais cursos, programas ou créditos de formação. Para o pensador português, “o que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (NÓVOA, 1999).

Assim, mais do que *impactos*, entendidos como ações e apropriações de práticas docentes, o PIBID possibilita a construção de *pactos*, compreendidos enquanto desenvolvimento de relações inovadoras entre professores em formação inicial e docentes em atuação laboral, a partir da inserção cotidiana nos tempos/espacos escolares, constituindo processos de maior fluxo e duração.

Pacto, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, enquanto substantivo masculino pode expressar “ajuste, contrato, convenção entre duas ou mais pessoas”; com significados afins pode ser entendido como “acordo, combinação, convênio, liga, união”. Parece que o aspecto de construção de coletividades é o que torna o PIBID uma experimentação impactante na formação do licenciando. Penso que



isso é romper com um modelo de formação que desconsidera os professores como protagonistas.

No final dos anos 90, António Nóvoa divulgou fortes críticas ao que ele chamava de consolidação de um “mercado da formação”, incapaz de incorporar o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. Ele fazia crítica aos programas que apresentavam tendências claras para a “escolarização” e para a “academização”, defendendo que “apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduziram inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias. Compreendo o PIBID História como um ação de formação docente que inclui a valorização da interação entre profissionais em diferentes momentos de sua formação, capazes de construir alternativas pedagógicas e investigativas, a partir dos saberes e fazeres que lhes são próprios em seu momento formativo e em sua atuação laboral.

A capacidade de dialogar com outros saberes e fazeres, que não os advindos da tradição e da cultura acadêmica, é um desafio colocado pelo paradigma científico contemporâneo, capaz de renovar os círculos próprios do pensamento intelectual socialmente reconhecido. Segundo Boaventura de Sousa Santos (1996), a ciência deve “sensocomunizar-se”, traduzindo em sabedoria de vida aquilo que é produzido na forma de teoria, metodologia, tecnologia ou pesquisa nos fóruns científicos mais qualificados. Produzir uma prática que faça circular o que se faz e o que se pensa na Escola e na Universidade parece ir nessa direção de diálogo da ciência com o senso comum. O senso comum, aqui referenciado como o conjunto de saberes docentes em atuação na educação básica, quando interpenetrado pelo conhecimento científico, pode estar na origem de uma nova racionalidade. Segundo Santos (1996), “uma racionalidade feita de racionalidades”.

### **Referências bibliográficas**

BORDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.



**Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**, versão 1.0.7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 2.ed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996.  
165p.

KUNDERA, Milan (1929). **Risíveis amores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/690>, acesso em 30/07/2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências. Lisboa: Afrontamento, 1996.**

*Recebido em Julho de 2013*

*Aprovado em Agosto de 2013*