

Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente

*Connections between school and university:
the Pibid as a "teaching residence" strategy*

Fernando Seffner*

Carla Beatriz Meinerz**

Carmem Zeli de Vargas Gil***

Caroline Pacievitch****

Nilton Mullet Pereira*****

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar algumas reflexões produzidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto de História promovido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O programa em questão visa construir uma parceria entre universidade e escola, capaz de apostar em novas posturas pedagógicas que repercutam na formação inicial dos

ABSTRACT

The purpose of this article is to present reflections produced within the Institutional Program of Scholarship of Teaching beginners (Pibid/UFRGS), sub-project of History, aimed at building a partnership between University and School able to bet on new pedagogical postures that can develop inside the school and that resonate in the initial formation of the undergraduates. We favor

* Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo/DEC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Ensino de História. Integrante do LHISTE Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE). Porto Alegre, RS, Brasil. fernandoseffner@gmail.com

** Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo/DEC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Ensino de História. Integrante do LHISTE Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE). Porto Alegre, RS, Brasil. carlameinerz@gmail.com

*** Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo/DEC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Ensino de História. Integrante do LHISTE Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE). Porto Alegre, RS, Brasil. carmemz.gil@gmail.com

**** Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo/DEC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Ensino de História. Integrante do LHISTE Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE). Porto Alegre, RS, Brasil. pacievitch@gmail.com

***** Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo/DEC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Ensino de História. Integrante do LHISTE Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE). Porto Alegre, RS, Brasil. niltonmp.pead@gmail.com

licenciandos. Para o estudo em questão, privilegiamos uma categoria conceitual: perceber o Pibid como uma experiência de residência docente, organizado portanto com base em articulações ou parcerias e operando com a ideia de que o sucesso da estratégia de ação do Pibid reside, em grande parte, na ideia de se aproximar formação inicial e formação continuada, fazendo assim com que a formação aconteça em tempos e espaços simultâneos. Ao concebermos a escola como espaço privilegiado para esse encontro, pensamos redefinir os limites entre formação inicial e continuada. Desse modo, a escola se revelaria também como espaço de formação de novos atores para a cena da sala de aula. Palavras-chave: Pibid; ensino de História; formação docente.

a conceptual category: realize Pibid as a teaching residency experience, from the joints or partnerships operating with the idea that the success of Pibid action strategy lies largely in the fact that approximate the initial training and continuing education, raising the possibility of this happening to time and simultaneous spaces. To perceive the school as a privileged space for this meeting, we redefine the boundaries of what consists initial and continuing training. Thus, the school is also revealed as a space of formation of new protagonists to the classroom.

Keywords: Pibid; History teaching; teacher training.

A FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DILEMAS

Este artigo se insere no campo das reflexões sobre a formação docente. Esse campo é constituído não apenas por pesquisas e estudos, mas também por intensa produção de políticas públicas, já que ocupa posição central no tema do desenvolvimento estratégico de um país.¹ Para além disso, o tratamento desse problema pressupõe também a participação de movimentos sociais, uma vez que a formação docente está atravessada por questões que dizem respeito à composição salarial e de carreira do magistério. Nas últimas décadas, com a aproximação entre educação e desenvolvimento estratégico (Corbucci, 2011), esse campo experimenta intensa produção de discursos e estratégias, e até mesmo certa “partidarização” nas argumentações, uma vez que no Brasil se desenham modelos de gestão escolar e avaliação marcados por posições alinhadas à ideologia de partidos políticos.² Além disso, crescem publicações sobre as questões específicas da formação de professores de História (Guimarães, 2014); como o presente texto, que se preocupa com questões comuns a todos os docentes, focalizando em especial os desafios de se ensinar História.

As produções teóricas acerca da formação docente seguem diversos caminhos. Tal como em Silva (2010), há um conjunto de textos que discute os estágios docentes, estágios supervisionados, sua estrutura, sua importância na formação inicial, com destaque para aqueles praticados nas licenciaturas em História. Parte dessa bibliografia discute os modos de se estabelecer conexões entre teoria e prática, entendendo que a formação docente é tanto de ordem teórica como um fazer-se na prática, como se vê em Oliveira (2010).³ Há também um conjunto de trabalhos que problematiza a importância da “atuação heroica na docência”, em conexão com as pedagogias críticas, que operam muitas vezes com a noção de alienação e concedem ao trabalho docente uma função explicitamente libertadora, modalidade que é frequente no ensino de História, como se verifica em Fischman e Sales (2010) e em Pacievitch (2014). A formação continuada de professores pode aparecer tanto como uma oportunidade quanto como um castigo ou confissão de incompetência, como discute Souza (2006).

No caso do Pibid, interessa conhecer melhor os fóruns de licenciatura, uma estratégia de melhoria da formação inicial, como se analisa em Marques e Pereira (2002). Levando em conta que um caminho tradicional de formação docente continuada é fazer pós-graduação, os impactos dessa realidade na prática pedagógica estão analisados, por exemplo, em Zaidan et al. (2011). Tendo em mente essa estruturação pregressa do campo de estudos em questão, interessa aqui recortar apenas um elemento de análise: certa produtividade, dentre outras, que o tem organizado de uma forma binária, na qual dialogam duas categorias conceituais, por vezes tomadas como opostas, por vezes tomadas como complementares, mas essencialmente situadas em espaços e tempos distintos. Essas duas grandes categorias conceituais são a formação inicial docente e a formação docente continuada.

Mobilizando-se um binarismo empobrecedor, que costuma estabelecer a baliza racional de certos debates, cada uma dessas modalidades de formação docente é situada de modo excludente. Assim a formação inicial docente, dada nas universidades (cursos de licenciatura), teria necessariamente de se caracterizar pela ênfase teórica (se aprende muito sobre a disciplina a ser lecionada e pouco sobre os modos de lecionar), orbitaria em torno dos saberes da disciplina (Seffner, 2010) e seria própria de indivíduos jovens, ainda não inseridos no labor profissional. Já a formação docente continuada seria oferecida nas escolas e

promovida pelas mantenedoras dos sistemas de ensino (prefeituras e estados em geral, ou entes particulares). Sua ênfase principal seria a prática docente (está focada na aprendizagem de novas estratégias didáticas de ensino, para “melhorar” a qualidade da aula dada). Ela orbitaria em torno dos saberes docentes (Seffner, 2010), sendo mais propriamente aplicada a indivíduos mais velhos, já inseridos no cotidiano profissional. Por fim, a formação docente continuada se ocuparia da inserção das legislações, da análise de implantação do regime de tempo integral nas escolas e da retomada das avaliações (docentes e discentes).

Como se pode ver nesse pequeno apanhado, não haveria possibilidade de se vivenciar as duas experiências ao mesmo tempo, pois elas estariam situadas em temporalidades e espacialidades distintas. Acrescentamos a isso uma sólida impressão desses anos durante os quais estamos envolvidos na formação docente. Num dos polos (a formação inicial), encontramos pessoas empolgadas e com energia para fazer experiências pedagógicas, mas sem experiência ou maturidade, o que compromete os resultados. No outro polo (a formação continuada), encontramos pessoas experientes e adultas, mas exaustas e sem ânimo para novas ações, o que igualmente compromete os resultados. Novamente a dicotomia se coloca: o que pode e o que não pode ser feito em cada um dos níveis, por conta dos ânimos e experiências?

Ao esboçarmos o problema desse modo, estamos operando com a disposição dessas duas modalidades de formação em polos opostos, tal como nos parece que elas são em geral posicionadas. Ainda assim, reconhecemos que há outros modos de se organizar as iniciativas no tema.

Durante as últimas décadas, obtivemos importantes acréscimos de qualidade nessas duas modalidades de formação docente. Registramos aqui as transformações curriculares nas licenciaturas, que estenderam as horas de experiência docente, e também a grande ampliação dos programas de formação docente continuada em regime de EAD. A modalidade mais importante de formação docente na etapa inicial, o estágio supervisionado, tem sido objeto de intensa discussão e análise em geral, notadamente para a licenciatura em História no Brasil (Silva, 2010). De forma específica, o grupo de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dedica igualmente parte de suas ações e reflexões a esse objeto (Meinerz; Gasparotto, 2014; Meinerz, 2013; Meinerz; Gil, 2013; Gil, 2013; 2014a; 2014b; Meinerz; Pereira; Seffner, 2014; Pereira; Seffner; Gil; Meinerz, 2014).

Com base nesse sucinto diagnóstico do campo de análise, o propósito deste artigo é analisar nossa experiência de trabalho com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto História, aplicado na UFRGS, que desenvolvemos e coordenamos desde 2008 na UFRGS. Para analisar a trajetória histórica que percorremos ao longo do desenvolvimento dessa experiência, vamos nos valer de uma categoria conceitual: a partir das articulações escola e universidade suscitadas pelo Pibid, concebê-lo como uma experiência de residência docente. Com a ajuda dessa categoria e refletindo sobre a experiência de tantos anos (2008-2015) no subprojeto adiantamos já a conclusão: entendemos que o sucesso da estratégia de ação do Pibid reside em grande parte no fato de ele aproximar a formação inicial e a formação continuada, possibilitando que aconteçam em tempos e espaços simultâneos, mobilizando para tanto um conjunto de atores (acadêmicos da licenciatura em História, professores de História atuando em escolas da rede estadual e professores de História atuando na universidade) e aproximando duas instituições com práticas culturais diferenciadas e indissociáveis (escola e universidade). Nossa análise dialoga com a bibliografia sobre formação docente, estágios supervisionados em História, o Pibid em geral e com o campo específico do ensino de História. O elemento principal do artigo consiste assim no esforço que empreendemos ao analisarmos nossa própria experiência de trabalho ao longo da execução do projeto.

No próximo item, apresentamos informações acerca do Pibid e de sua trajetória na área de História da UFRGS. Passaremos depois, no item seguinte, a refletir sobre nossa experiência do Pibid História com base no conceito de residência docente, recorrendo a interpretações oferecidas pelos professores supervisores participantes do subprojeto.⁴ Este é um texto para levantar questões, para ajudar a debater e entender esse caminho de formação trilhado pelo Pibid, experiência recente na formação docente quando comparada com as demais políticas públicas.

O PIBID E NOSSA EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO HISTÓRIA UFRGS

Criado em 2007, o Pibid é um programa do Ministério da Educação fundado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵ e incide sobre a formação docente de modo bastante

original. Ele concede bolsas para acadêmicos que estejam cursando a licenciatura, professores universitários, bem como para professores das redes públicas em exercício na educação básica. Quem toma a iniciativa são as universidades, que devem esboçar um projeto de ação a ser desenvolvido em período determinado e com orçamento definido, submetendo-o à Capes. Esses projetos devem contemplar a inserção do acadêmico nas atividades regulares da escola, sob supervisão dos professores dessas escolas e orientação dos professores universitários. A tarefa dos acadêmicos é auxiliar no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na disciplina específica, bem como em projetos interdisciplinares.

Ao desenvolver essas atividades, o acadêmico fica sujeito a um duplo diálogo: com o docente do curso de licenciatura ao qual está vinculado e com o professor da escola. Essa dupla tutoria abre também a oportunidade de diálogo entre docentes da universidade e professores das escolas, bem como entre seus gestores. Ao mesmo tempo, o programa oferece ao acadêmico a oportunidade de viver o dia a dia da escola; ele é posto em contato com outras disciplinas e atividades diversas, tais como reuniões pedagógicas, olimpíadas, semanas comemorativas da escola, festejos, gincanas. Em mesma medida, a vivência do cotidiano escolar mediado por um espaço comunitário amplia o entendimento da profissão docente e permite que se ensaie movimentos de experimentação, dentre os quais a compreensão dos jovens segundo seus pertencimentos socioculturais e grupais. Em geral, a presença desses jovens na escola causa um duplo deslocamento: em parte, o próprio estudante se defronta com as questões do cotidiano da escola e arrisca pequenas possibilidades de soluções para as ocorrências escolares; em parte, a própria escola se vê em um processo de repensar suas práticas, reelaborando soluções previamente adotadas.

Do modo como está desenhado, o programa aproxima a universidade da escola, ambas funcionando ainda como instituições autônomas, uma vez que o projeto a ser desenvolvido conta com recursos financeiros que são aplicados na realização de atividades da escola. Como as escolas possuem interesses e orçamentos próprios, há uma negociação na realização dos gastos. Ao longo dos anos em que trabalhamos com o Pibid, passamos por diversos tipos de situações dessa natureza. Em uma delas, por exemplo, tivemos que conjugar os interesses da escola e os do projeto na confecção de um memorial da escola, com a criação de um espaço próprio, o que só foi possível pela somatória dos

orçamentos.⁶ A realização desse objetivo comum levou à multiplicação soma de esforços orçamentários. Em outra escola, a conclusão de um longo projeto, que versou sobre o respeito à diferença na História, resultou na pintura de um muro pelos alunos, processo no qual também tivemos conjugação de esforços financeiros. Em outros momentos, o orçamento do projeto foi elaborado já prevendo recursos de que a escola dispunha, tanto materiais quanto humanos, como é o caso dos laboratórios de informática e de salas com acervo da história escolar.

O programa também aproxima os docentes do ensino superior e os professores e gestores das escolas. Tal aproximação envolve a circulação desses atores nos dois espaços, escola e universidade. Ao iniciarmos o projeto, em 2008, era rotineiro que se fizessem todas as reuniões de planejamento nas dependências da universidade. Com o tempo, as escolas em que atuamos fizeram esforços no sentido de organizar espaços próprios para o Pibid em suas dependências, o que tornou rotina os encontros de planejamento na própria escola. Com isso, os docentes do ensino superior passaram a conviver cotidianamente com os modos de funcionamento escolar, o que tornou a discussão do conceito de cultura escolar algo fundamental.

A escola é um território assolado por urgências, a cada dia acontecem muitos fatos imprevisíveis, para os quais a instituição tem de dar respostas, pois a gestão de um número expressivo de alunos implica considerável esforço de negociação. É difícil viver impunemente as complexidades da cultura escolar num país marcado por contradições sociais e pluralidade cultural. Pois é ali, na escola, compreendida como *locus* da sociedade, que vivemos uma espécie de microexperimentação do que sejam as relações socioculturais de nossos entornos e de seus grupos. A cultura escolar (Gimeno Sacristán, 2000) propõe e impõe, não só formas de pensar, mas também formas de agir, de acordo com certas normas éticas que regulam as interações entre os sujeitos. Por vezes, a ética e a estética dos grupos que convivem numa mesma escola tensionam essa cultura, marcada por uma determinada tradição de socialização. Pautando-se por pressupostos de socialização e de sociabilidade, que tendem a enfatizar o cognitivo em detrimento das dimensões social, afetiva, estética, lúdica, motriz e ética dos alunos, a experiência de imersão na cultura escolar produz contato com o imprevisível e o improvável da ação educativa. No mesmo sentido, a escolaridade obrigatória, segundo Gimeno Sacristán (2000), institui uma

realidade de dimensões sociais, políticas, antropológicas, familiares e pessoais que extrapola seus regramentos institucionais, atravessando mentalidades, afetos e comportamentos.

O desenvolvimento do Pibid nas escolas levou também a outra aproximação: entre os alunos da escola básica e a instituição de ensino superior. Quando da realização de salões de iniciação científica, feiras e eventos acadêmicos, tivemos a participação dos alunos da escola, que visitaram também o museu universitário, conheceram os prédios históricos, o prédio da Faculdade de Educação, a Reitoria, circularam pelos locais de convívio dos acadêmicos. Além disso, entre acadêmicos e estudantes da escola básica tivemos o desenvolvimento de uma série de laços nas chamadas mídias sociais. De modo um pouco mais tímido, mas efetivo, tivemos uma aproximação entre os alunos da escola básica e os professores da universidade, especialmente em momentos como as Olimpíadas de História e as Oficinas de turno inverso. Em uma das escolas, a demanda por organizar e discutir uma oficina sobre a ditadura militar surgiu de um jovem do Grêmio Estudantil, contando por exemplo com sua participação no planejamento. Todas essas aproximações resultaram, aparentemente, numa melhor compreensão das culturas juvenis, seus valores e interesses, o que permite pensar a função do Ensino de História nos tempos atuais.

Em seus depoimentos, os professores supervisores consideram-se “em formação”, isto é, aprendendo novas formas de ser professor de História dentro do Subprojeto História. Entretanto, quando convidados a pensar seu papel como formadores,⁷ destacaram situações de interlocução entre as expectativas e projetos dos acadêmicos da licenciatura e as possibilidades oferecidas pela escola, seja em seus aspectos burocráticos, seja para orientar melhor os planejamentos de acordo com os interesses ou a linguagem dos estudantes.

Todo esse conjunto de características do Pibid permite que se crie um protagonismo tanto por parte das escolas quanto das universidades; tanto dos professores da educação básica quanto dos docentes da universidade; também nos processos de formação dos acadêmicos como futuros professores. O programa permite ademais que os projetos de ação didático-pedagógica deem respostas aos desafios concretos que a escola apresenta a cada dia, o que exige notável esforço de reuniões e reflexões e faz notar que a gestão das aprendizagens escolares é algo fortemente dinâmico. Na medida em que os principais

atores recebem bolsas para a execução das atividades – e o programa conta também com orçamento para outras despesas –, estão dadas as condições para o sucesso da iniciativa. Se na modalidade de estágio supervisionado, a inserção do acadêmico no ambiente escolar não ultrapassa uma parte do semestre letivo, aqui ela pode se prolongar por vários anos, o que amplia de modo considerável as possibilidades de formação como futuro professor.

O Pibid UFRGS experimentou um grande crescimento desde seu início efetivo em 2008. Na primeira edição, as disciplinas da área das ciências humanas não estavam originalmente contempladas pelo edital, que convidava as universidades a submeterem projetos. Após muitas negociações, o projeto enviado à Capes pela UFRGS passou a incluir uma área chamada Ciências Sócio-Históricas que compreendia três disciplinas: História, Geografia e Ciências Sociais, cada uma com possibilidade de três bolsistas, somando nove ao total. Recebemos também três bolsas de supervisão, para os professores das escolas, e apenas uma bolsa de coordenação, que ficou dividida entre os três docentes da universidade. A cada novo edital a área da História foi crescendo e ganhando autonomia, chegando, em 2014, ao total de dois coordenadores, quatro supervisores, quatro escolas e vinte e quatro bolsistas.

Dentro da universidade tivemos também um importante deslocamento. Até a edição de 2014, os professores envolvidos eram apenas da Faculdade de Educação, área de Ensino de História. No atual estágio do programa, estão também envolvidos professores da área de teoria e metodologia da História, do Departamento de História, o que trouxe mais um elemento ao esforço de articulação de diferentes experiências e saberes, vital para a formação de professores de História, como indica a pesquisa de Aryana Costa (2010). Uma das escolas do projeto é o Colégio de Aplicação da UFRGS, que também sedia o Laboratório de Ensino de História e Educação, parceria entre a Faculdade de Educação, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e o próprio Colégio de Aplicação.⁸

A cada edição do projeto, o Pibid História teve objetivos de trabalho e ênfases diversas, ou seja, efetuou certos recortes no campo do ensino de História, para aprimorar ações numa direção determinada. Dentre os temas trabalhados, destacam-se: educação patrimonial; o uso de jogos no ensino de História; atenção aos fatos da história imediata; usos e reflexões em torno do uso de linhas de tempo; o ensino de História em exposições, feiras e museus;

visitas históricas e percursos históricos pela cidade; filmes e ensino de História; conceitos de ruptura e continuidade na História; relações étnico-raciais na História; pesquisa e ensino de História; construção de atividades conjuntas com bolsistas Pibid de diferentes áreas do conhecimento na mesma escola; participação das escolas nas Olimpíadas Escolares de História; construção de blogues das ações do Pibid/História para registro e memória. Na presente edição, a ênfase se concentra nas relações entre as disciplinas Teoria, Metodologia e Ensino de História, que se distribuem em diversas frentes de trabalho. No que toca à estratégia de ação, desde a primeira edição desenvolveram-se práticas construídas a partir da escuta das demandas de professores e alunos, criando-se para isso mecanismos específicos de reuniões em que meios diversos foram aplicados, como diálogos, enquetes e questionários. Também se valoriza muito as proposições dos bolsistas inseridos na dinâmica escolar.

No que diz respeito à dimensão institucional, o Pibid UFRGS tornou-se um projeto de grande visibilidade na universidade, em particular por agregar um número expressivo de alunos como bolsistas. Obedecendo à diretriz fixada no programa, a UFRGS estabeleceu acordo de parceria com o sistema estadual de ensino, de modo que todas as ações do Pibid se desenvolvem em escolas estaduais do município de Porto Alegre. Na primeira edição, as escolas de atuação foram escolhidas pela universidade a partir do quesito “tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional”. Esse procedimento se revelou inadequado, já que a ação da universidade ganhou contornos de intervenção no âmbito escolar, o que prejudicou o trabalho. A partir de então, nas edições subsequentes, foram lançados editais e as escolas manifestaram seu desejo de aderir. Cada pedido foi analisado no âmbito de cada disciplina e as escolas foram assim selecionadas. Nesse processo estava envolvida a seleção dos professores supervisores, cuja adesão é fundamental para o sucesso do projeto na escola.

O Pibid UFRGS é composto por um projeto institucional e pelos diversos subprojetos de cada disciplina ou conjunto de disciplinas. O projeto institucional tem objetivos próprios, bastante abrangentes, que nas sucessivas edições variaram em torno de questões éticas no ensino, relações étnico-raciais, ênfase na interdisciplinaridade. O impacto do Pibid nos cursos de licenciatura é muito visível e os alunos buscam se inserir não apenas nas modalidades disciplinares, mas também nos projetos interdisciplinares.⁹ Para além das ações

realizadas, o Pibid UFRGS acumulou ao longo dos anos a produção de publicações,¹⁰ dando conta dos resultados, impasses e perspectivas na formação docente.

Esses trabalhos foram apresentados e discutidos nos seminários institucionais do Pibid UFRGS, com a participação de todos os envolvidos e de grande número de professores da rede estadual de ensino. Para além do trabalho no âmbito da universidade, o Pibid UFRGS tomou a iniciativa de realizar encontros envolvendo os programas de outras universidades do estado, localizadas na região Sul, ou mesmo em demais regiões do Brasil.¹¹ Os bolsistas do Pibid História da UFRGS participaram de numerosos eventos promovidos pela Anpuh, notadamente os encontros regionais e as jornadas de ensino de história promovidas pelo GT Ensino de História e Educação da Anpuh/RS.¹²

Convém destacar ainda que é preciso melhorar o diálogo com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc), principalmente no que se refere à disseminação das boas experiências levadas a cabo no interior da Rede. Assim como acontece em outros eventos Brasil afora, é preciso ampliar as oportunidades dos professores que não estão institucionalmente ligados ao Programa, para que possam participar de seminários e oficinas organizadas pelo Pibid. Essas questões não se referem somente a particularidades da Seduc do Rio Grande do Sul, mas também ao modo como se pensa a carreira docente no Brasil.

Uma questão delicada refere-se ao processo de concessão da bolsa. Considerando os baixos salários do magistério gaúcho,¹³ o valor da bolsa torna-se um atrativo e pode provocar tensões entre os professores de uma mesma disciplina, pois todos desejam receber o benefício. A escolha do professor que receberá a bolsa é de responsabilidade da universidade, que é, ao fim e ao cabo, quem gere o projeto. Dessa forma, ao longo dos anos investimos em entrevistas com os interessados, análise de currículo, consultas aos colegas e à direção da escola. Algumas vezes, o professor escolhido para receber a bolsa desfrutava de uma situação financeira um pouco mais abonada que outros colegas, o que gerou atritos. Para que tenha sucesso na escola, o programa exige algum envolvimento de todos os professores de História, não apenas daquele que recebe a bolsa, pois se almeja uma atuação em todas as classes de alunos. Diante desse impasse, uma alternativa experimentada com sucesso foi dividir a bolsa, ou então estabelecer uma espécie de rodízio, de modo que a cada ano um

professor diferente pode atuar no Programa. Outra possibilidade seria o professor participar das reuniões mensais de formação, tempo contado como carga horária de trabalho, o que significaria inserir esse momento de estudo em seu calendário e, assim, possibilitar que mais professores participem dos encontros e compreendam melhor a natureza do projeto.

Essa é uma leitura que não foi destacada pelos supervisores em seus depoimentos nas reuniões de avaliação do Pibid História.¹⁴ Nos muitos momentos de avaliação, tratando de sua adesão ao projeto, os supervisores exprimiram desejo de reaproximar-se da universidade, de “arejar as ideias”, ou de conhecer melhor a área de ensino de História, que, em alguns casos, não fora satisfatoriamente explorada durante a formação institucional inicial. O apoio financeiro é mencionado tangencialmente por duas professoras, ao dizerem que não precisaram ampliar a carga horária em outra escola graças à bolsa Pibid. Assim, infere-se que o benefício financeiro colabora indiretamente para a melhoria das condições de trabalho dos professores supervisores, já que, em alguns casos, eles podem se dedicar mais a seu papel de professor como produtor de conhecimentos, sem prejuízo de sua sobrevivência.

O processo de lançar editais e acolher as escolas interessadas desencadeou uma concentração de ações em escolas mais centrais do município de Porto Alegre, dotado de maior estrutura e de professores com carga horária menos repartida entre diversas escolas. Com isso, o projeto ficou distante das escolas da periferia – onde os professores passam poucas horas e logo se deslocam a outras instituições, ou então têm planos concretos de mudar de escola assim que possível. Esse conjunto de fatores levou à implantação do Pibid nas boas escolas públicas centrais de Porto Alegre. Para modificar isso, é necessária a ação da mantenedora. Outra questão complicada diz respeito ao “uso” dos bolsistas nas escolas. Eles passam a frequentar de modo cotidiano a escola e, por vezes, são vistos pelas direções como possibilidade de sanar problemas, em geral ligados a falta de professores. O sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul convive com forte percentual de absenteísmo diário ao serviço. Daí por que os bolsistas são por vezes solicitados a realizar atividades nas quais se juntam turmas, se improvisam soluções, o que não é desejável e corresponde a outro problema, cuja solução cabe à mantenedora e não à universidade.

No próximo item, examinamos a trajetória histórica do Pibid História da UFRGS com base no conceito de residência docente.

ENCURTANDO A DISTÂNCIA ENTRE O DITO E O FEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Pibid consiste em uma estratégia de formação docente similar à noção de residência, já praticada em outros cursos de formação, mas não se confunde com ela. Ao falar-se em residência, certamente a primeira ideia que ocorre é a da residência médica.¹⁵ Entretanto, a residência médica costuma ser cumprida ao final do curso, sendo ademais uma modalidade de pós-graduação, praticada quando o aluno já não está mais inserido na universidade. Além disso, seu acompanhamento é feito na própria instituição de residência e ela tem um caráter prático muito desenvolvido, que se adequa à noção de formação de um especialista em determinada área médica. Ela é claramente tributária de uma noção corrente de que primeiro se aprende a teoria e o genérico e, depois, o sujeito se especializa na prática e no específico.

Não é o que se verifica no Pibid, para o qual estamos utilizando o termo residência no sentido de uma inserção prolongada na escola ao longo do curso, composta pela indissociabilidade entre teoria e prática. Os estágios docentes são uma modalidade de inserção do acadêmico na rotina escolar, com a qual ele costuma ter um vínculo reduzido e limitado. A estratégia do Pibid é prolongar essa inserção de modo considerável. Além do mais, a inserção do pibidiano na escola implica um compromisso com a teoria e a prática; não se trata simplesmente, portanto, de aprender a dar boas aulas, mas de pensar sobre a cultura escolar e em tudo o que ela implica, desde as práticas pedagógicas até às resoluções de problemas disciplinares. A residência do pibidiano consiste numa inserção que se dá pela proposição e aplicação de práticas pedagógicas e pela reflexão sobre a amplitude da cultura escolar.

Entretanto, a simples inserção do acadêmico na escola poderia ter pouco efeito, se não fosse acompanhada de outras estratégias e do envolvimento da universidade. Não se trata de fazer um estágio sem acompanhamento, atividade que acontece em muitos cursos, e que termina por dissociar ainda mais, da discussão promovida na universidade, a realidade do local de trabalho. O acompanhamento dos docentes da universidade, a presença dos supervisores e o envolvimento institucional configuram o que aqui se vai chamar de residência docente – não apenas uma residência dos acadêmicos nas escolas, mas sim da instituição universitária na escola. É a universidade quem “faz uma

residência na escola” e é a partir dessa residência que emerge a possibilidade de parceria prolongada. Claro está, conforme citamos acima, que também os professores, gestores e alunos da escola vão até a universidade. Mas o foco do projeto é inseri-la na escola, ali desenvolver ações, dali colher materiais para pesquisa e reflexão e ali formar o acadêmico como professor.

De modo mais ou menos diverso, temos várias propostas na formação inicial que contemplam maior número de horas nas escolas. Algumas delas chegam a utilizar o termo residência e de fato se espelham na residência médica.¹⁶ Já o Pibid configura, não apenas uma residência, mas a possibilidade de conjugar, em um mesmo tempo e espaço, elementos presentes nas duas tradicionais modalidades de formação docente, a inicial e a continuada. Isso está claramente expresso em um dos objetivos do programa, que diz: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.¹⁷

O Pibid desloca a discussão da formação docente de uma tradicional situação bilateral, na qual ela se encontrava, e a eleva a outro patamar. Ele articula essas duas situações e cria um outro espaço, que podemos chamar de terceiro espaço – supraespaço ou ação interdisciplinar –, mas que aqui estamos optando por denominar residência docente. Do ponto de vista das preocupações da universidade, o Pibid problematiza uma situação que não se resolve há anos: aquela de se criar uma formação inicial “adequada” para a licenciatura em História. O Pibid não modifica a estrutura das licenciaturas, mas promove diálogos e tensiona o instituído.

Relacionamos o conceito de residência docente com o conceito de cultura escolar, destacando as potencialidades das experiências e das expectativas constituídas nesses processos, que imbricam formação inicial e continuada. A cultura escolar se desenvolve numa pluralidade de tempos sociais, mas não é incomum que tendamos a buscar referências para sua análise numa espécie de presentismo (Hartog, 2014), essa forma específica de viver o presente, marcada pelo movimento, pelo imediatismo, pela tirania do instante e pela urgência da tomada de atitude. Tornar esses elementos pauta de reflexão junto aos sujeitos que compõem o Pibid, Subprojeto História UFRGS, é uma tendência de nossas ações e também de nossas produções acadêmicas (Meinerz; Gil; Pereira; Seffner, 2013), incorporando assim elementos das experimentações cotidianas que todos realizamos nessa interação entre escola e universidade. Isso se deve,

justamente, ao fato de que entendemos o Pibid como possibilidade de formação dentro da cultura profissional (Nóvoa, 1999), no caso a cultura escolar.

Nesse processo, o licenciando aprende e ensina o que é ser docente junto a profissionais competentes. As experiências dos supervisores, compreendidos como profissionais competentes e imersos cotidianamente na cultura escolar, aliam-se às expectativas dos jovens bolsistas e são mediadas pelos coordenadores e professores universitários, igualmente pautados por suas experiências diferenciadas na universidade. Trata-se de uma formação docente capaz de estudar os desafios do ensino de História no presente e em sua dinâmica específica dentro da cultura escolar.

Levando em conta esse contraste entre o presentismo vigente nas práticas didáticas e o tipo de temporalidade que o programa pressupõe, cabe levantar aqui algumas balizas teóricas. Hartog (2014), por exemplo, é um teórico que pensa – a partir das categorias experiência e expectativa de Reinhart Koselleck – a correlação entre passado e futuro em cada presente estudado. Segundo o autor, as articulações entre o campo da experiência e o campo da expectativa podem apontar para o fato de que nem sempre a premissa “quanto menos experiência mais expectativa” (ou vice-versa) é pertinente. O que nos interessa em seu pensamento é a reflexão experiencial, observando nossa profunda aposta na indissociabilidade entre teoria e prática. Entendemos que experiência, por si só, pode ser mera repetição, mera rotina, sem ser formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou o são a pesquisa e o estudo sobre essa experiência.¹⁸ Para nós é inegável o benefício da experiência quando acompanhada de reflexão e autorreflexão.

No final dos anos 1990, 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 à subordinação dos professores aos grupos científicos e às instituições universitárias. Compreendemos o Pibid como uma 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. Dessa forma, o Pibid é uma estratégia que se mostra sempre ágil e atenta, e colabora de modo positivo para que as duas instituições, universidade e escola, se mantenham em diálogo, buscando suprir insuficiências de uma e outra.

A modalidade de residência docente contribui também para encaminhar a bom termo outro problema histórico dos cursos de licenciatura em História, em especial os das grandes universidades públicas, como é o caso da UFRGS. Ao longo de décadas se criou uma enorme dissociação entre a formação de professores e pesquisadores. A formação em História se apresenta desvinculada das questões oriundas da sala de aula, que são muitas vezes vistas como menores. Paradoxalmente, a maior parte dos alunos tende a ingressar na carreira do magistério, na educação básica. A ideia de que formar pesquisadores ou pessoal para o ensino superior é tarefa mais nobre do que formar professores para a educação básica se reflete numa diminuição do valor da pesquisa em assuntos de ensino de História. Ao longo dos anos de atuação do Pibid História na UFRGS verificamos uma mudança nessa percepção. Não apenas temos mais alunos que estabelecem projetos de pesquisa a partir de situações de sala de aula, como temos também a abertura de novas frentes de ação e pesquisa. Uma delas é a preocupação com o ensino nas séries iniciais e na educação infantil. Outra é pensar a constituição de salas temáticas ou laboratórios de ensino nas escolas. Também a incorporação de grandes eventos na reflexão histórica, a partir de conceitos como fonte, acervo, arquivo, cultura, representação, se apresentou como inovação nos interesses de pesquisa.

A estratégia de residência docente, que envolve como já afirmamos a presença efetiva da universidade no território escolar, influi de modo muito positivo na formação de professores. E a presença em sala de aula de professores que realizaram a licenciatura com efetiva experiência docente pode fazer muita diferença no momento em que o Brasil se defronta com a ampliação do acesso e a permanência dos jovens nos bancos escolares.

Já está devidamente comprovado que um processo educativo eficiente é aquele que produz um sujeito capaz de aprender de forma contínua ao longo da vida, noção que se materializou na expressão “aprender a aprender”. A estratégia de residência aumenta as oportunidades desse aprendizado de forma contínua, pois o diálogo entre escola e universidade e entre os atores sociais envolvidos põe continuamente em xeque algumas verdades estabelecidas, tanto

sobre História quanto sobre Educação e modos de ensino da disciplina. Ao mesmo tempo, a dinâmica da sala de aula, fornecendo a todo momento novas situações, colabora para formar um sujeito que aprende com a experiência, configurando uma riqueza de saberes docentes, conforme Monteiro (2007).

Não se trata, portanto, nem de atualizar a noção de que só se aprende a ser professor na prática, nem de reforçar a perspectiva de que os futuros professores precisam ser treinados em métodos e técnicas de ensino, como leituras apressadas sobre o Pibid podem sugerir. O Subprojeto História do Pibid da UFRGS procura garantir e tornar consequente a ideia do professor como produtor de conhecimentos, quicá como intelectual transformador (Giroux, 1997), que ensina e aprende numa relação apaixonada com a História e com a Educação. Assim atestam os supervisores em seus depoimentos:

A oportunidade de estar formando um cidadão, de estar ensinando, e ver assim, não em todos os casos, mas a maioria das vezes, a retribuição deles, o carinho que eles têm por ti ... Professor é a coisa mais importante do mundo. (Franciele Luvison, professora de História há 3 anos)

Ensinar é uma loucura! ... Às vezes, quando eu estou falando, estou fazendo *links* e me dando conta e aprendo naquele exato momento. (Larissa Grisa, professora de História há 4 anos)

Então até hoje eu sinto esse prazer enorme de estar em sala de aula. E é o lugar em que eu mais quero estar. É na sala de aula. (Ana Gabriel, professora de História há 18 anos)

Se eu não me visse como um professor em formação, eu entraria na contradição. Sim, é importante, e também me vejo como um professor formador durante o Pibid ... Eu acho que o nosso papel deve ir muito além. (Edson Antoni, professor de História há 19 anos)

Os depoimentos sugerem que ser professor é, ainda, desejo e possibilidade de realizar atos criativos; uma busca incessante que nos faz educadores ao longo da vida. Ao descrever aqui nosso processo, estamos também nos voltando para o que nos constitui como professores formadores em diálogo com programas e políticas públicas. Certamente, o processo envolve idas e vindas, percalço que no fundo é positivo, pois permite superar o aspecto negativo da linearidade da formação em dois momentos distintos: a preparação e a atuação.

Hoje, apostamos na trama que une prática e teoria para tecer itinerários formativos de professores. Nossas vivências no Pibid, assim como nossas experiências com formação de professores, traduzidas nos depoimentos acima, nos levam à previsível insatisfação de quem acredita em Guimarães Rosa: “o animal satisfeito dorme”. Seguimos fieis à insatisfação que nos desafia a modificar, reinventar práticas e a fazer educação como ato criativo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Empresa Brasil de Comunicação. *Educação é área estratégica para desenvolvimento do país*. 2010. Reportagem: Amanda Ciegliniski. Disponível em: <http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-10-04/educacao-e-area-estrategica-para-desenvolvimento-do-pais>; Acesso em: 15 mar. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Educação e Cultura. *Projeto cria residência obrigatória para professores da educação básica*. 17 out. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/476058-PROJETO-CRIA-RESIDENCIA-OBRIGATORIA-PARA-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>; Acesso em: 16 mar. 2015.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamento-PIBID.pdf; Acesso em: 19 mar. 2015.
- BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/>; Acesso em: 15 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>; Acesso em: 16 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PIBID – Apresentação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467; Acesso em: 16 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Residência médica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12263&Itemid=507; Acesso em: 16 mar. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/>; Acesso em: 15 mar. 2015.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.48, p.563-586, set./dez. 2011.

- COSTA, Aryana. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN* (2004-2008). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza R.; SCHAFFER, Neiva Otero; MARCHI, Diana Maria (Org.) *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.
- FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, jan./abr. 2010.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Educação e Patrimônio: saberes e práticas na formação o professor de História. In: MESTRES E CONSELHEIROS: AGENTES MULTIPPLICADORES DO PATRIMÔNIO. Os desafios da Educação patrimonial, 6, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2014.
- _____. Estágio de Docência em História: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Org.) *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.37-53.
- _____. A Extensão Universitária na Formação do Professor de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. *Anais Eletrônicos...* Natal: Anpuh, 2013. p.1-10. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372888526_ARQUIVO_Simposio_040-Carmemultimaversao.pdf Acesso em 27 mar. 2015.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Ed., 2000.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.
- GUIMARÃES, Selva. Líneas de investigación en la formación del profesorado de Historia en Brasil: la diversificación de los abordajes. In: PAGÈS I BLANCH, Joan; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB, 2014. p.285-294.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n.78, p.171-183, abr. 2002.
- MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.3, p.355-384, jul./set. 2014.

- MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e Pibid: impactos inimagináveis no campo do ensino de história. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo: Unisinos, v.2, n.6, p.223-234, ago. 2013.
- MEINERZ, Carla Beatriz; GASPAROTTO, Lucas André. Professores em formação: pensando os mistérios cotidianos da relação pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, v.14, n.1, p.18-30, jan./abr. 2014.
- MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Inscrever-se na docência em história com Pibid: diálogos de trajetórias de professores em formação. In: BELLO, Samuel Edmundo Lopez; UBERTI, Luciane. *Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa*. Porto Alegre: Oikos, 2013. p.81-98.
- MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando (Org.) *Caderno Pedagógico de História PIBID/UFRGS: saberes e práticas de professores de História em formação*. 1. ed. Porto Alegre: Oikos, 2013.
- MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Referências intelectuais e afetivas na aprendizagem docente: ensino de História e estágio supervisionado na UFRGS. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuam Targino Zaleski (Org.) *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.23-36.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NASSIF, Luis. Partidos políticos discutem a educação brasileira. *Jornal GGN*, 15 out. 2013. Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/partidos-politicos-discutem-a-educacao-brasileira>; Acesso em: 15 mar. 2015.
- NOVO piso nacional do magistério aumenta defasagem do salário de professores gaúchos. Reportagem: Guilherme Mazui e Tais Seibt. *Zero Hora*, Porto Alegre, 10 jan. 2013. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/01/novo-piso-nacional-do-magisterio-aumenta-defasagem-do-salario-de-professores-gauchos-4007376.html>; Acesso em: 16 mar. 2015.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, jan./jun. 1999.
- _____. Entrevista concedida em 13 set. 2001, no programa “Salto para o Futuro”, TV Brasil.
- OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. Tensão Colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.12, p.227-248, 2010.
- PACIEVITCH, Caroline. *Responsabilidade pelo Mundo: utopias de professores de história*. Curitiba: Appris, 2014.

PAIVA, Vanilda. *Estado, sociedade e educação no Brasil: encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.95, n.239, p.152-174, jan./abr. 2014.

PISO nacional do magistério é reajustado em 13%. Como ficará a situação no RS? *Polenta News*, 7 jan. 2015. Disponível em: <http://polentanews.blogspot.com/2015/01/piso-nacional-do-magisterio-e.html>; Acesso em: 16 mar. 2015.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST Edições; Anpuh RS, 2010. p.213-230.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Educação patrimonial em sala de aula: cinquenta anos da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. *AEDOS*, Porto Alegre, v.4, n.11, p.390-407, 2012a.

_____. Memorial da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro: ações educativas dentro de um espaço de memória escolar. In: SALÃO DE ENSINO, 8., 2012, Porto Alegre. *Resumos...* Porto Alegre: UFRGS, 2012b.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.131-156, abr. 2010.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação Continuada de Professores e Fracasso Escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set./dez. 2006.

ZAIDAN, Samira et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.129-160, abr. 2011.

NOTAS

¹ Para o caso brasileiro, vale lembrar que nos últimos anos se produziu uma aproximação entre as discussões sobre Educação e as preocupações com o desenvolvimento estratégico. Isso se verifica examinando, por exemplo, as publicações e estudos da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal (Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/>; Acesso em: 15 mar. 2015) ou do Ipea (Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/>; Acesso em: 15 mar.

2015) e em notícias diversas (como aquelas dos portais oficiais do Governo. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-10-04/educacao-e-area-estrategica-para-desenvolvimento-do-pais>; Acesso em: 15 mar. 2015).

² O tema é antigo em Educação, e fortemente presente nos estudos que vinculam-na com reprodução social, hegemonia e dominação de classe, conforme examinado por Paiva (1980). Se nos ativermos apenas aos dois grandes partidos que disputam a cena eleitoral brasileira, PT e PSDB, vamos encontrar propostas com diferenças importantes, como se analisa em: <http://jornalgggn.com.br/noticia/partidos-politicos-discutem-a-educacao-brasileira>; Acesso em: 15 mar. 2015.

³ O texto toma como exemplo as produções de professoras de Língua Inglesa em situação de sala de aula e em oportunidade de formação continuada.

⁴ Dados obtidos no Projeto de Pesquisa “Formação de professores de História e construção de conhecimentos didáticos”, aprovado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS n. 742.124 (2014-2015).

⁵ Informações correntes sobre o Pibid podem ser obtidas tanto no MEC, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467, quanto na Capes, em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>; Acesso em: 16 mar. 2015.

⁶ A experiência resultou em comunicações e publicações (SILVA, 2012a; SILVA, 2012b).

⁷ Um dos objetivos do Pibid, conforme orientações da Capes no inciso V, art. 4º, Seção II da Portaria n.096 de 18 de julho de 2013, que aprova o Regulamento do Pibid: “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

⁸ Para mais informações: <http://www.ufrgs.br/lhiste/>; Acesso em: 16 mar. 2015.

⁹ Para mais informações: <http://www.ufrgs.br/pibid/>; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁰ MEINERZ; GIL; SEFNNER; PEREIRA, 2013. No *site* do Pibid UFRGS é possível acompanhar todas as publicações realizadas no âmbito do projeto.

¹¹ Dentre os eventos realizados, o maior deles, em amplitude e número de participantes, foi o Seminário Internacional Docência Colaborativa e Interdisciplinaridade, ocorrido em 2014, que pode ser conferido em: <http://www.ufrgs.br/docenciacolaborativa/>; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹² Os trabalhos apresentados na jornada de 2014 podem ser conferidos em <http://xxjornadadeensino.wix.com/xxjornada>, e nela obtiveram grande destaque as apresentações de alunos e professores do Pibid de todas as universidades do Estado do Rio Grande do Sul; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹³ A história dos baixos salários do magistério brasileiro é longa e, no caso do Rio Grande do Sul, particularmente catastrófica, como podemos atestar por notícias do passado recente e do presente. Conferir em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/01/novo-piso-nacio->

nal-do-magisterio-aumenta-defasagem-do-salario-de-professores-gauchos-4007376.html e em <http://polentanews.blogspot.com/2015/01/piso-nacional-do-magisterio-e.html>; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁴ Há de se considerar a situação do depoimento, oferecido a uma das autoras. Não havia, no roteiro de entrevista, nenhuma pergunta específica sobre o impacto da bolsa do Pibid na vida profissional dos docentes.

¹⁵ A residência médica no Brasil é uma instância de pós-graduação regulamentada por legislação específica, conforme se pode conferir em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12263&Itemid=507; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁶ É o caso do Projeto de Lei 7552/2014 que tramita no Senado e dispõe sobre a criação de uma residência docente ao final dos cursos de licenciatura. O processo pode ser acompanhado em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/476058-PROJETO-CRIA-RESIDENCIA-OBRIGATORIA-PARA-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁷ Conforme se verifica em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>; Acesso em: 16 mar. 2015.

¹⁸ Ideia desenvolvida por António Nóvoa em entrevista realizada em 13 set. 2001, no programa “Salto para o Futuro”, TV Brasil.