

sobre tudo

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMPO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA³¹

Lisiane Vandresen³²

Maria Izabel de Bortoli Hentz³³

Nara Caetano Rodrigues³⁴

Resumo: Os Colégios de Aplicação foram criados no interior das universidades com a finalidade de servir de campo de estágio às práticas docentes dos cursos de licenciatura. Ao longo do tempo, foram se constituindo como espaços de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando uma educação diferenciada, pautada em experiências inovadoras. Assim, um desafio contemporâneo tem sido desenvolver atividades de formação que envolvam diferentes linguagens, conteúdos

³¹ Esse texto retoma e amplia discussão apresentada no VIII SICEA – Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação, promovido entre escolas federais vinculadas à Universidades Brasileiras, na linha temática “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, realizado na cidade de Natal, em 2013.

³² Doutoranda na Universidade de Barcelona, professora de Língua Portuguesa do Colégio de aplicação da UFSC. Contato: lisiane.vandresen@ufsc.br

³³ Doutora pela UFSC, professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSC. Contato: mihentz@gmail.com

³⁴ Pós-doutora pela UNICAMP, professora aposentada de Língua Portuguesa do Colégio de aplicação da UFSC. Contato: nacaetano@hotmail.com

de ensino e metodologias, caracterizando uma prática interdisciplinar. Neste texto, pretendemos problematizar a experiência de estágio docente do Curso de Letras-Português, desenvolvida em parceria entre o Colégio de Aplicação (CA) e o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), ambos do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nosso objetivo é dar visibilidade para o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e para a Iniciação Científica na escola como espaço para formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, em uma perspectiva mais ampla de formação para atuação, considerando uma abordagem interdisciplinar. Para tanto, trazemos algumas reflexões sobre a formação de professores ontem e hoje e apresentamos alguns sentidos atribuídos pelos estagiários-professores para a experiência aqui discutida. Esse trabalho é relevante tendo em vista que nos possibilita ressignificar a formação docente em projetos inovadores no âmbito dos colégios de aplicação das universidades a partir da escuta da voz dos próprios estagiários-professores e entender a iniciação científica como campo de estágio.

Palavras-chaves: Formação docente; Iniciação científica; Interdisciplinaridade

Resumen: Los Institutos de Educación denominados *Colégios de Aplicação* nacieron dentro de las Universidades, con el objetivo de actuar como campo de formación y práctica docente de los futuros profesores, surgidos de los Profesorados. A lo largo del tiempo, fueron constituyéndose como espacios de enseñanza, investigación y extensión, proporcionando una educación distinta, marcada por las experiencias innovadoras. Así, uno de los desafíos contemporáneos ha sido desarrollar actividades de formación que involucren distintos lenguajes, contenidos de enseñanza y metodologías hacia una práctica

interdisciplinaria. En este texto, intentamos problematizar la experiencia del *Estágio Docente do Curso de Letras-Português* [Práctica Docente del Curso de Letras-Portugués], desarrollada entre el *Colégio de Aplicação (CA)* y el *Departamento de Metodologia de Ensino (MEN)* [Departamento de Metodología de la Enseñanza], ambos pertenecientes al *Centro de Ciências da Educação* de la UFSC [Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina]. Nuestro objetivo es dar visibilidad al Proyecto *Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola* [Pies en el Camino del Conocimiento e Iniciación Científica en la Escuela] como espacio posible de formación de futuros profesores de la asignatura de Lengua Portuguesa, a partir de una perspectiva más amplia de formación docente, que contemple un abordaje interdisciplinario. Por ello, formulamos algunas reflexiones sobre la formación del profesorado a lo largo del tiempo y presentamos algunos de los sentidos atribuidos por los profesores practicantes a esa experiencia aquí discutida. Este es un trabajo relevante porque permite resignificar la formación docente en proyectos innovadores en el ámbito de los Institutos de las Universidades a partir de la escucha de la voz de los propios practicantes, futuros profesores, que buscan entender la iniciación a la ciencia como un campo de formación docente.

Palabras-clave: Formación docente; Iniciación científica; Abordaje interdisciplinario

Introdução

O Colégio de Aplicação, inserido na Universidade Federal de Santa Catarina, tem entre as suas finalidades, desde sua fundação em 1961, servir de campo de estágio para os acadêmicos dos cursos de licenciatura da UFSC e de outras instituições de educação superior.

Na disciplina de Língua Portuguesa, vem sendo construída uma parceria entre os docentes do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e os docentes do Colégio de Aplicação (CA), ambos do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, objetivando a formação dos acadêmicos do Curso de Letras-Português desta universidade. Essa parceria começa já na disciplina de Metodologia de Ensino, na qual os acadêmicos participam de um encontro, organizado na escola para uma primeira aproximação à cultura escolar e, mais especificamente, às particularidades do fazer pedagógico próprio do professor de Língua Portuguesa e da Prática de Ensino na Escola de Educação Básica. Nesse encontro, os professores socializam experiências de sala de aula e seu envolvimento em projetos de pesquisa e/ou extensão entre outras atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Os acadêmicos levantam questionamentos, tiram dúvidas, fazem comentários e são apresentados aos espaços escolares como salas de aula, biblioteca, laboratório de linguagem, sala de convivência, entre outros. As 400 horas de estágio curricular obrigatório no curso de Letras-Português são realizadas em duas disciplinas: Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio de Ensino de Língua Portuguesa II ³⁵, compreendendo atividades nos anos finais em turmas do Ensino Fundamental e em turmas do Ensino Médio, respectivamente. Ambas as disciplinas se organizam em torno das seguintes etapas: aulas teóricas no espaço da universidade; reunião com os professores regentes de Língua Portuguesa; observação de aulas na turma na qual cada acadêmico irá estagiar no CA; planejamento da regência de classe, envolvendo a elaboração de um projeto teoricamente fundamentado, que inclui os planos de ensino de todas as aulas a serem ministradas. Tal planejamento é orientado pelo professor supervisor responsável pela disciplina no MEN e coorientado pelo professor da turma no CA,

³⁵ Doravante Estágio I e Estágio II.

cuja voz é legitimada, como um saber que constitui o processo de formação desse acadêmico. Passada essa etapa de adequação dos planos às orientações da professora supervisora e da professora coorientadora, os acadêmicos iniciam a regência, que é acompanhada pelas duas professoras na sala de aula. Os estágios I e II normalmente se desenvolvem em dupla (às vezes, em trio) e, embora cada estagiário seja o responsável por 50% das aulas, há uma regência colaborativa.

A partir da implementação do currículo do Curso de Letras da UFSC, em 2006, a ementa da disciplina previu a possibilidade de docência em atividades extraclasse, preferencialmente em projetos desenvolvidos pela própria instituição onde seria realizado o estágio ou em projetos propostos pelos próprios estagiários. Para tanto, elaborava-se um projeto extraclasse para ser desenvolvido no contraturno ou em aulas extras, na forma de oficinas. No Colégio de Aplicação, muitos estagiários desenvolveram seus projetos de docência extraclasse, no âmbito do estágio, na atividade permanente denominada Pés na estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola, que faz parte do currículo do 9º Ano do Ensino Fundamental no CA.

Antes de trazermos a voz dos estagiários sobre tal experiência de formação, para melhor compreendermos a importância de inovar no campo da formação de professores, inicialmente apresentaremos uma breve revisão³⁶ acerca da complexidade da formação desse profissional para atuar na educação básica. Também explicitaremos a especificidade da prática de ensino de Língua Portuguesa no CA, envolvendo atividades em um projeto de iniciação científica.

³⁶ Uma discussão mais ampla sobre a complexidade da atuação na esfera escolar pode ser encontrada em RODRIGUES (2009).

1. A esfera escolar como tempo-espaço de ensino para a formação docente

Ao longo da história de constituição da esfera escolar como espaço de ensino, o papel do mestre ou professor foi se transformando. Na Idade Média, na aprendizagem corporativa, o mestre era formado por outro que determinava quando ele estava preparado para ensinar o ofício a outros aprendizes. Havia um favorecimento para que filhos de mestres também se transformassem em mestres (PETITAT, 1994).

No período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, de acordo com Chervel (1990, p.197), as soluções para os problemas relacionados às situações de ensino dependiam da colaboração dos mestres, por meio da confrontação dos métodos, que ocorria por meio do deslocamento de regentes, da visitação a congregações e da divulgação de manuais pedagógicos. A aceleração dos processos de formação atinge um patamar mais elevado somente no século XIX, com a multiplicação dos corpos de instrutores e dos organismos de formação, a realização de conferências pedagógicas e o desenvolvimento da literatura pedagógica.

De acordo com Júlia (2001, p. 24-32), no século XVI, os elementos da fé – a doutrina das verdades da salvação (ensino elementar) – eram ministrados oralmente por professores sem nenhuma formação inicial para o magistério que, devido aos baixos salários, exerciam outras atividades, como a de alfaiate. No fim do século XVII, com o objetivo de controlar os comportamentos das crianças pobres da cidade, surge a figura do irmão-professor. Mas é por influência da Reforma Luterana que começa a emergência de um perfil profissional, uma vez que os luteranos defendem uma escola laica, criada e mantida pelos Estados. Não obstante, devido à falta de uma política escolar do Estado Moderno, até fins do século XVIII as escolas continuam controladas pelas autoridades locais e pelo clero. É só com a supressão da

Companhia de Jesus, quando os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino, que a profissionalização dos professores começa a se legitimar. O professorado do ensino secundário deixa de ser escolhido pelos religiosos³⁷ e autoridades das congregações e são introduzidos os exames ou concursos para selecionar os professores, dos quais passa a ser exigida uma base mínima de uma cultura profissional. Entretanto, “até 1880, a mesma licença permitia ensinar todas as disciplinas e mesmo a religião”, pois, apesar de já haver uma diversidade de matérias de ensino escolar, a diferenciação das carreiras docentes via especialização na universidade e a definição de fronteiras entre as disciplinas só seria alcançada no começo do século XX. (CHERVEL, 1990, p. 213).

No Brasil Colônia, conforme historia Romanelli (1984), a influência da Igreja sobre as instituições de ensino e a sua vinculação à educação dos filhos da elite permaneceu mesmo após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, de Portugal e de seus domínios, com a ascensão do Marquês de Pombal. No período monárquico, a preocupação era com a expansão do ensino superior, e assim é reforçado o caráter propedêutico de curso preparatório do ensino secundário, ficando a educação popular abandonada.

A Constituição da República de 1891 consagrou a dualidade de sistemas, configurada pela delegação à União do ensino superior e secundário e aos Estados do ensino primário e do ensino profissional, o qual compreendia as escolas normais de nível médio, para moças, e as escolas técnicas, para rapazes. As primeiras escolas normais são criadas já a partir de 1830, mas só têm seu desenvolvimento acelerado durante

³⁷ Os jesuítas, no âmbito da Companhia de Jesus, selecionavam os melhores alunos (inteligentes, saudáveis fisicamente e de espírito dócil) e, de modo semelhante à formação preceptoral, ensinavam o ofício de ensinar progressivamente, encarregando-os da correção de provas, elaboração de exercícios ou substituição do professor. (JÚLIA, 2001, p. 27).

o período republicano. Entretanto, como o ensino normal estava na alçada dos Estados, não havia diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Só em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal (juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário), oficializando as diretrizes do ensino para todo o território nacional (ROMANELLI, 1984).

Já a formação dos professores para a escola secundária, segundo Pereira (1999; 2000), passa a ser feita nas licenciaturas³⁸ criadas nos anos 1930, nas antigas faculdades de filosofia. Os cursos eram constituídos seguindo a fórmula 3+1, que corresponde a três anos de disciplinas de conteúdo, seguidos de um ano de disciplinas de natureza pedagógica. Essa forma de conceber a formação de professores é coerente com o modelo da racionalidade técnica, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.” (PEREIRA, 1999, p. 111-112). Tal modelo permaneceu sem alterações significativas até a década de 1990, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases, precedida por uma onda de debates, provocou discussões de diferentes sujeitos e atores sociais sobre o novo modelo educacional e os novos parâmetros para a formação de professores.

Com relação à formação para o magistério, Tardif (2002, p. 270-273) destaca alguns problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, que ele caracteriza como um “modelo aplicacionista de formação”. Para o autor, esses cursos de formação, globalmente idealizados, seguem também um “modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias”. Ele cita, como exemplo dessa institucionalização, a

³⁸ Vale ressaltar que, apesar de o cargo de professor de português ter sido criado, por decreto imperial, em 1871, somente nos anos 30 do século XX tem início o processo de formação do professor para tal disciplina (SOARES, 2001).

dissociação entre a pesquisa, a formação e a prática, as quais constituem problemáticas separadas que competem a diferentes agentes: os pesquisadores produzem os conhecimentos; os formadores transmitem esses conhecimentos e os professores aplicam os mesmos na prática.

Tardif (2002) aponta dois problemas fundamentais do modelo aplicacionista de formação de professores. O primeiro diz respeito ao fato de que tal modelo segue uma lógica disciplinar altamente fragmentada e especializada. As disciplinas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e têm curta duração, o que não chega a gerar impacto sobre os alunos. Além disso, na lógica disciplinar, o foco é o conhecimento e não a ação: “aprender é conhecer”, diferente da prática na qual “aprender é fazer e conhecer fazendo”. À dissociação entre o fazer e o conhecer, soma-se, ainda, a subordinação temporal e lógica do fazer ao conhecer, pois primeiro o aluno deve conhecer bem, para somente depois aplicar esse conhecimento na prática. O autor sintetiza esse problema dizendo que “Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.” (TARDIF, 2002, p. 272).

O segundo problema apontado por Tardif é que o modelo aplicacionista de formação não considera as crenças e representações prévias que os alunos possuem a respeito do ensino e que funcionam como filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais eles recebem e processam os conhecimentos proposicionais. Se esses filtros, que provêm da história de vida e da história escolar de cada um, não são trabalhados e (re)significados, a formação acaba tendo um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes do ingresso no curso universitário.

Passando para o âmbito da discussão sobre os cursos de formação de professores de línguas, vale refletir sobre a relação entre as ciências de referência presentes nos currículos dos cursos de Letras e o lugar destinado aos conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Petitjean (1998) defende que, no caso da disciplina de Francês – e poderíamos estender para a de Língua Portuguesa –, caberia: “selecionar as teorias de referência em função de seu grau de validade explicativa em relação às competências a serem desenvolvidas e, num movimento ascensional inverso, interpelar as teorias de referência para que elas contribuam para uma melhor descrição das competências e performances dos alunos” (PETITJEAN, 1998, p. 24).

Ao comentar a distância que há entre as prescrições do currículo formal e a realidade das práticas de ensino do Francês, o autor destaca que “[a] redução dessa distância implica uma formação inicial adequada, programas menos carregados e condições de trabalho”. Ele observa que os trabalhos da escola de ensino fundamental demandam um conjunto de condições, como: horas específicas para o acompanhamento e assistência dos alunos, um aumento da carga horária da disciplina e uma formação continuada adequada. (PETITJEAN, 1998, p. 15).

Considerando a distância entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação inicial e os conhecimentos necessários para a prática docente nas situações concretas de ensino com as quais se depara o professor³⁹, entendemos que seja relevante nos determos na problematização sobre a complexidade dos saberes exigidos dos professores na realização de um trabalho para o qual a formação inicial não os prepara (GERALDI, 1997; TARDIF, 2002). Assim, experiências como as que desenvolvemos em parceria (CA e MEN-CED), com os

³⁹ Em HENTZ e RODRIGUES (2011), há uma discussão sobre a relação entre os saberes disciplinares/especializados e os saberes da prática como desafios na formação de professores de língua portuguesa.

projetos interdisciplinares e IC, são capazes de contemplar possíveis lacunas históricas presentes no currículo do curso de Letras.

Nessa mesma direção, fundamentada nos conceitos de professor *reflexivo* e de professor *pesquisador* (NÓVOA, 1995), Ferri defende que “as atividades de formação não podem desvalorizar o saber da experiência do professor e impor-lhe os conhecimentos ditos científicos” (FERRI, 2001, p. 3). Seguindo o raciocínio da autora, faz-se necessário que os futuros professores se apropriem dos saberes da experiência, para que apoiados nos saberes universitários/acadêmicos/disciplinares possam reconstruir sentidos. Na formação, segundo Nóvoa (1995), torna-se necessário investir na pessoa do professor e na valorização da experiência pedagógica com o intuito de que desenvolvam competências para contextualizar e reelaborar os conhecimentos que ensinam.

A compreensão de que os cursos de licenciatura formam os professores, mas não tornam alguém professor (GERALDI, 2010) é outro aspecto importante que se coaduna à discussão proposta por Tardif sobre o conhecimento que deve constituir a formação de professores. Para Geraldi,

[...] nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. (GERALDI, 2010, p. 82).

Se, para este autor, os longos anos de estudo e preparação apenas formam o professor, cabe perguntar: o que torna alguém professor? Para Geraldi, é a relação que, como profissional, estabelece

com o conhecimento a ser ensinado. Essa relação passa por momentos distintos, o que possibilita compreender a construção social e histórica do ser professor.

Neste momento, nosso enfoque recai sobre a especificidade de uma das etapas da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa que fazem estágio no colégio de Aplicação-CED/UFSC: trata-se da experiência de estágio em iniciação científica.

2. A Iniciação científica como experiência educativa interdisciplinar

Parece até estranho falarmos em formação de futuros professores de Língua Portuguesa e de sua atuação docente em Iniciação Científica (IC). O que vivenciamos no Colégio de Aplicação, em parceria com o MEN, na prática de ensino de Língua Portuguesa⁴⁰ é uma experiência de como praticar a IC com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e que pede uma mudança de paradigmas, um olhar renovado a partir da saída do “lugar” tradicional ocupado pelo professor de Língua Portuguesa, mas sem sair do seu lugar mesmo.

Explicando: não deixamos de trabalhar com o conteúdo específico da disciplina, mas sim possibilitamos o desenvolvimento de aulas com a linguagem viva, aquela mesma que ocorre em situações concretas de uso da língua. Assim, ao ensinarmos o gênero “entrevista”, por exemplo, com vistas à obtenção de informações para a pesquisa, principalmente, há uma situação real de uso da língua projetada para essa atividade, em suas mais diferentes variações linguísticas, pois, desde a enunciação das perguntas, o interlocutor está delineado, assim como quem enuncia está situado em determinada posição discursiva, tendo em vista seus objetivos imediatos de pesquisa.

⁴⁰ Todas as demais disciplinas participantes do Projeto Pés na Estrada também oferecem estágio docente no referido Projeto, mas com outras configurações.

Ainda, quando essas entrevistas se concretizam no campo das pesquisas e são trazidas para o texto que as comunica, outra vez são (re)textualizadas e precisam de muita reflexão linguística por parte dos jovens autores para transcrevê-las e até mesmo para citar a voz do outro adequadamente. E este é apenas um exemplo de uma das atividades do programa de Língua Portuguesa que é trabalhada de forma compartilhada: há uma dimensão específica que está a cargo do Professor de Língua Portuguesa, mas todos os Professores orientadores de IC necessitam dessa atividade-ferramenta para se preparar para desenvolver as atividades de orientação, pois a utilizam na busca por informações, dados, conhecimentos que embasam as pesquisas de seus jovens-pesquisadores. Assim acontece com os programas de todas as disciplinas⁴¹ integrantes das atividades de iniciação científica.

Nesse exemplo de trabalho com o gênero Entrevista⁴², podemos perceber as dimensões da fala/escuta e leitura/escritura em ação, com todas as possibilidades de variantes linguísticas em um devir e, sem que haja possibilidade de controle sobre o dito “conteúdo”, prescrito em tradicionais Planos de Ensino. Podemos dizer que nessa situação de saída a campo, como ocorre no Pés na Estrada, há inclusive um choque linguístico para aqueles/aquelas estudantes⁴³ e também para alguns professores que quase nunca viajam ou contactam com falantes das regiões normalmente visitadas pelo Projeto, que são o Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, e também na saída a Minas Gerais, quando são visitadas as cidades históricas daquele estado.

⁴¹ Plano de Ensino da disciplina ou quaisquer nomes que possam assumir esses documentos.

⁴² Entrevista oral, gravada nos celulares e transcritas posteriormente para servir como fonte de dados na argumentação (oral e escrita) sobre os achados das pesquisas realizadas em campo.

⁴³ Não se pode excluir alguns professores também.

Para além dos gêneros textuais/discursivos mais comuns da nossa disciplina (Língua Portuguesa), o futuro professor de Letras encontra nessa modalidade de estágio extracurricular uma possibilidade de experimentar como seria desenvolver seu trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, tal como orientada por Silva & Fazenda (2000), Nóvoa (In ARAUJO, M. M., RAMALHO, B. L., CAMPELO, M. E. C. H., PAIVA, & PINHEIRO, (2000), Torres Santomé (2006), entre outros. Esses autores concebem interdisciplinaridade como sendo uma postura teórica a ser adotada pelos professores, quando estes trabalham com temáticas que vão além do currículo prescrito de sua área de conhecimento e abordam questões sociais, sem, no entanto, deixar de abordar o conteúdo específico da sua disciplina. Conforme Torres Santomé (2006, p. 48),

apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad”.

A experiência advinda desses contextos educativos mostra o quanto se faz necessária, não só uma sólida formação sociolinguística, mas também ética e interdisciplinar para que o ensino de Língua Portuguesa seja mais significativo aos que aprendem e também aos que ensinam o idioma pátrio. Mas de que noção de experiência estamos tratando aqui?

3. A experiência docente compartilhada: diferentes sentidos porque diferentes subjetividades

O conceito de experiência é referido, geralmente, como conceito em crise (RORTY, 1998) e que deveria ser abandonado por ser demasiado complexo, vago, profundo. A noção kantiana de experiência sofre duras críticas pelo filósofo Walter Benjamin, porque, segundo ele, há uma redução ao considerar que “toda experiencia a la experiencia científica” (1986, p. 13). Aqui estamos nos apoiando na noção de experiência como transformadora e potente, apesar da profunda complexidade em conceituá-la, conforme adverte Benjamin (2001, p.112), “una facultad que nos pareciera inalienable, la más seguras entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias”. O filósofo se opõe à tradicional noção de experiência e aposta na sua potência, principalmente porque:

- a. É adquirida na ação, no movimento, pois sua apropriação se dá pela elaboração da tradição;
- b. O sujeito da ação é coletivo;
- c. A experiência encontra na linguagem o meio de fazê-la possível.

De acordo com Benjamin (2001), a experiência é elaborada e transmitida na narrativa, sendo assim intersubjetiva. Não é, portanto, qualquer vivência ou qualquer contato com o mundo, mas se pode dizer que é experiência quando se torna uma narrativa que tem características significativas para outros.

De fato, ao lermos os relatórios avaliativos dos estudantes estagiários de Letras, professores em formação e que experimentaram o estágio extracurricular acima mencionado, eles referem essa reflexão e explicitam suas contradições, inclusive, como podemos perceber nas

palavras de Jaime⁴⁴ (estagiário-professor/2014), ao rememorar sua experiência 5 anos depois:

A entrada no Pés na Estrada foi uma relação conflitiva desde o ponto de vista ético e de aprendizagem, pois significou me deparar com o que foi meu grande tema no final da universidade, a burocratização do ensino como consequência de um espaço "fora do lugar" da educação formal com a realidade brasileira. Minha vivência no Pés na Estrada foi fundamental para que eu pudesse provar essa contradição, pois era um verdadeiro laboratório vivo no qual, mesmo existindo lógicas bastante alinhadas aos processos formais devido ao que muito dos professores sabiam fazer na prática, também garantiu espaço ao risco, e que fôssemos em muito momentos "superados" pelos próprios estudantes. Para além de uma resposta concreta ao currículo formal, sinto que a grande virtude do Pés na Estrada é colocar o "Bode na Sala" e obrigar aos professores participantes, se assim querem, questionar seus pressupostos de investigação e didática que herdaram de sua trajetória acadêmica, questão particularmente importante no colégio de Aplicação, já que a maioria dos professores vêm da investigação acadêmica.

São vários os depoimentos de ex-estagiários que vão nessa direção e constroem uma outra narrativa de prática docente partindo dessa experiência, que levam e deixam perguntas que inspiram novas práticas educativas. Escolhemos o caminho da ressonância dessas experiências e com elas procuramos refletir, propor e avaliar sempre e sempre essas novas possibilidades de ensinar e de aprender a ser docente.

Na sequência, apresentamos as vozes de estagiários-professores que participaram das atividades de iniciação científica no período entre 2012 e 2017 e, em seus relatórios finais de estágio, elaborados em

⁴⁴ Embora os estagiários tenham autorizado a utilização das falas, seus nomes foram alterados para evitar sua identificação.

dupla, significam a experiência de formação vivida nas atividades de iniciação científica.

4. A experiência em IC na voz dos estagiários-professores

Conforme já sinalizado, nesse trabalho, focalizamos, mais especificamente, a docência em atividades extraclasse da Prática de Ensino dos acadêmicos do curso de Letras-Português no contexto do estágio, que foi realizado nas atividades do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola. Esse projeto é desenvolvido há 20 anos, nas turmas de 9º Ano do Colégio de Aplicação, entretanto, somente em 2010, foram incluídas 2h/aula de iniciação científica na grade curricular. Nessas aulas, os alunos são divididos em equipes sob a orientação de um professor, que pode ser de História, Matemática, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Educação Geral, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física ou Sociologia⁴⁵. O trabalho nas aulas de IC é constituído pela orientação para elaboração de um projeto de pesquisa; saídas a campo (1ª etapa – Itá/SC; 2ª etapa – cidades históricas de MG); elaboração de ensaio escolar⁴⁶ com apresentação, em forma de slides, no Seminário Interno de IC; elaboração de audiovisual com apresentação na SEPEX/UFSC⁴⁷.

⁴⁵ O ideal seria que todos os professores participassem em todas as edições do projeto, entretanto a composição da equipe em cada ano letivo depende da disponibilidade dos professores para assumirem as aulas de IC, reuniões semanais de planejamento, saídas de estudos e demais atividades implicadas nesse projeto.

⁴⁶ Reportagens, textos teatrais, Colagens, Maquetes, HQs são exemplos de outros gêneros textuais/discursivos produzidos para sistematizar/comunicar os achados das pesquisas dos jovens investigadores.

⁴⁷ Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, realizada anualmente.

Os estagiários-professores de Língua Portuguesa inserem-se nessas atividades de IC para observação, acompanhamento da orientação tanto do professor de LP quanto das demais disciplinas envolvidas e, em alguns casos, a realização de oficinas faz parte da docência em atividades extraclasse, considerando as necessidades que se apresentam ao longo do desenvolvimento desse projeto. A sua participação ativa e responsiva é objeto de reflexão e análise no relatório final de estágio e refletem e refratam aprendizagens acerca do fazer docente, conforme destacado nos excertos a seguir:

O acompanhamento das aulas de IC mostrou-se bastante produtivo: desde o princípio auxiliamos a professora de Sociologia (orientadora da turma que observamos), prestando suporte aos alunos na produção de seus projetos. Logo percebemos que haveria espaço para desenvolver um trabalho acerca do gênero de ensaio escolar, visto que ao final da disciplina de IC os alunos deveriam produzir um, mas tinham pouco ou nenhum contato com esta ordem de textos. (Marcela e Diego, Relatório final de estágio, p.7, 2012.1)

As atividades extraclasse desempenharam um papel importante em nossa formação como professoras. Diferente da dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, a iniciação científica, por ter um caráter interdisciplinar, exigiu de nós uma postura diferenciada perante a turma. Aqui, não fomos exatamente professoras, mas coorientadoras; ajudamos na abertura da trilha para a pesquisa acadêmica, auxiliamos no trajeto e servimos de apoio para a ultrapassagem de obstáculos. Essa vivência nos fez repensar também a postura durante as aulas de Língua Portuguesa: tentamos ser um pouco orientadoras durante as aulas, observando o caminho que os alunos faziam, enquanto nós os auxiliávamos. A experiência no projeto extraclasse nos fez refletir sobre a docência como um todo, como deve ocorrer com qualquer atividade realizada no espaço escolar. (Tamires e Maria Elis, Relatório Final de estágio, p. 125, 2013.1)

No projeto extraclasse [...] tivemos a oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica que se difere da realizada no projeto de docência. [...] deixamos a turma que vínhamos acompanhando desde o período de observação e para qual pensamos o projeto de docência (9B) e embarcamos de cabeça em uma proposta de trabalho que está vinculada a um projeto interdisciplinar que já existe no Colégio de Aplicação há alguns anos. (Elisa e Bianca, Relatório Final de estágio, p. 138, 2013.1)

Ao término da oficina, saímos do Colégio com a sensação de dever cumprido, pois havíamos colocado em prática o que estava planejado, porém, insatisfeitas com o desinteresse dos alunos, que se deu, como observamos anteriormente, principalmente devido à falta de distribuição das horas destinadas a essas aulas e à imposição do tema para a oficina. No entanto, o que não imaginávamos, é que os alunos nos procurariam, após a oficina, para pedir auxílio e até mesmo para agradecer o material que havíamos preparado e também encaminhado por e-mail para a turma. Avaliamos, então, como positivo o reflexo que a oficina pôde proporcionar a esses alunos, no sentido de valorizarem e reconhecerem posteriormente o trabalho executado por nós. Entendemos que o material elaborado e enviado para eles tão minuciosamente explicado, foi essencial (como nos disseram alguns alunos) para que pudessem escrever seus ensaios dentro do prazo estipulado pelos professores regentes e ainda recebessem elogios destes. Além disso, o trabalho realizado na disciplina de IC nos pareceu semelhante com a prática da docência da disciplina regular, no sentido de termos adequado nossas práticas, para que os alunos tivessem um ensino de língua contextualizado e significativo. Nesse sentido, partimos do ensino dos gêneros textuais, para ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos. Tais competências puderam ser observadas muito bem, pois várias foram as discussões sugeridas pela turma, em que muitos articulavam seus pensamentos e ideias de maneira bem coerente. (Beatriz e Maíra, Relatório final de estágio, p. 310-311, 2013.1)

O momento do estágio de docência extraclasse nos proporcionou a vivência com alguns professores da escola e nos possibilitou perceber que este contato é fundamental, tanto para nós, estagiários, como para os próprios professores da escola e para os alunos. É em momentos como esse que a escola, professores e alunos compartilham do mesmo conteúdo e aprendem a socializar não somente entre uma turma, mas com outras turmas, no caso, todos os 9^{os} anos. Essa união de todos os 9^{os} anos, professores e disciplinas abre a possibilidade de um estudo, o qual parece ser bastante produtivo e coletivo e que não vemos na maioria das escolas. Esse processo de reconhecer o outro, com um outro olhar, ou seja, com um olhar coletivo, amigável e compartilhando experiências, pode desenvolver no aluno o poder de trabalhar em equipe, com o qual ele não estaria habituado, portanto esse momento de socialização e reconhecimento, também é um momento de aprendizagem. Além disso, as aulas de iniciação científica vão além dos muros escolares, pois, em todos os semestres, alunos e professores planejam uma viagem de estudo e pesquisa, e também possibilitam socializar com as turmas o que foi conversado nas aulas de iniciação científica. Certamente, essas aulas são um estudo diferenciado e interdisciplinar, que pouco vemos no ambiente escolar. Nesses momentos coletivos entre os professores se torna mais fácil a percepção do conhecimento do próprio aluno não só como estudante, mas também como sujeito social.

Nessas reuniões, percebemos a importância do planejamento coletivo dos professores em relação à melhoria do ensino-aprendizagem na escola. Esse também é um momento interdisciplinar, no qual, as turmas e professores se tornam algo em comum por compartilharem problemas e soluções. Essa também foi uma experiência que nos chamou a atenção, pois envolve tantos fatores, externos ou internos, e que a escola precisa verificar para tentar solucionar os problemas. (Roberto e Flávio, Relatório Final de estágio, p. 121-122, 2017.1)

Um dos aspectos destacados pelos estagiários-professores na docência em atividades extraclasse realizada no contexto do projeto

Pés na estrada do conhecimento é o caráter interdisciplinar do projeto, tal como concebido por Torres Santomé (2006), entre outros, na medida em que puderam vivenciar o trabalho de professores de Sociologia, Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa com temáticas relativas a questões sociais, ao mesmo tempo em que abordavam o conteúdo específico da sua disciplina. Essa vivência possibilitou a ampliação de sua visão acerca do trabalho com a linguagem na escola, em uma atividade planejada e desenvolvida de modo interdisciplinar⁴⁸, que ultrapassa os muros da escola.

Outro aspecto ressaltado pelos acadêmicos diz respeito a sua atuação como coorientadores, vivência na qual experienciaram uma prática de docência diferente, voltada para a pesquisa, o que implicou em uma relação com os alunos, metodologia e avaliação também diferenciadas. A aprendizagem de que a docência ultrapassa a ministração de aulas em uma disciplina específica, centrada no professor como o detentor do conhecimento produziu reflexos no fazer docente na disciplina de Língua Portuguesa, conforme destacado por Tamires e Maria Elis, que passaram a assumir uma postura diferenciada, tentando *ser um pouco orientadoras durante as aulas*, passando a observar mais *o caminho que os alunos faziam*, para poder auxiliá-los nesse percurso.

A percepção da importância do ensino dos gêneros do discurso a partir de situações reais de uso foi outro aprendizado destacado na aprendizagem da docência pelos estagiários-professores, pois todo o trabalho com o gênero ensaio escolar, próprio da esfera acadêmica, foi planejado e efetivado, considerando a socialização dos resultados das pesquisas a serem desenvolvidas pelos alunos no contexto do projeto Pés na Estrada do Conhecimento. Para alguns dos professores

⁴⁸ Todas as etapas do Projeto Pés na Estrada e Iniciação Científica na Escola são planejadas, nas reuniões semanais, em conjunto pelos professores das diversas disciplinas que orientam as atividades nas aulas de IC.

estagiários, o trabalho com o ensaio acadêmico, que constitui o conteúdo específico da disciplina de Língua Portuguesa não se distinguiu fundamentalmente do trabalho realizado com outros gêneros do discurso em sala de aula, uma vez que foi fundamentado em uma concepção de ensino de língua mais contextualizada e significativa. O que chamou atenção, no entanto, foi a reação-resposta dos alunos expressa, inicialmente, pelo desinteresse e, posteriormente, pela solicitação de auxílio e de agradecimento pelo ensino proporcionado.

As falas dos alunos evidenciam a importância do saber da experiência, entendida com base em Benjamin (2001), na medida em que os estagiários-professores aprenderam sobre o fazer docente na própria ação docente, constituindo-se sujeitos da própria ação na relação com o outro – alunos e professores de diferentes áreas de conhecimento – em um projeto coletivo, valendo-se da linguagem como meio de concretizá-la. A narrativa da experiência vivenciada nos relatórios de estágios explicita as marcas do qual foi significativa para todos quantos nela se envolveram ativa e responsivamente.

Considerações finais

A ementa das disciplinas de estágio prevê, além da docência na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas regulares do Ensino Fundamental e Médio, a participação dos acadêmicos nas atividades pedagógicas da escola e o estabelecimento de interações possíveis com outros projetos em curso e com estagiários-professores de outras áreas de conhecimento. A atuação dos estagiários-professores do curso de Letras-Português nas atividades do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola tem possibilitado a vivência da ação docente para além do campo específico de uma disciplina curricular, em uma atividade interdisciplinar, quando do acompanhamento das atividades dos professores orientadores das

turmas nas quais se inserem e também quando eles mesmos assumem a docência em oficinas de produção de texto (ensaio, fotografia, dentre outros).

No que se refere ao trabalho com a linguagem, as atividades têm uma interface com a pesquisa, que compreende o ensino de gêneros dos eixos da oralidade e da escrita, tais como: entrevista, depoimento, diário, reportagem, elaboração de projeto de pesquisa, ensaio escolar, apresentação oral em forma de seminário.

Dessa forma, as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa dialogam com as atividades de IC de modo complementar. Essa experiência confirma o papel do Colégio de Aplicação/CED/UFSC como fundamental na formação de professores, na medida em que se configura como espaço para o desenvolvimento de práticas inovadoras, contribuindo para uma formação docente mais qualificada e sintonizada com as novas diretrizes⁴⁹ para a Educação Básica.

Mas, mais que isso, experienciar a atuação na Iniciação Científica como parte da formação profissional, abre possibilidades de ação futura como professores do Ensino Fundamental, uma vez que esta já se constitui em uma linha de financiamento pelos órgãos de fomento. Se não há professores preparados para a proposição de projetos de Iniciação Científica na Educação Básica, não haverá expansão de ações dessa natureza.

A cultura da Iniciação Científica ainda não se faz tão presente em escolas de Educação Básica, tal como foi possível perceber na experiência vivenciada no Colégio de Aplicação, já que este tem a pesquisa como um dos princípios de seu projeto pedagógico. Conhecer e envolver-se em um projeto dessa dimensão no contexto do estágio

⁴⁹ Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.

supervisionado, portanto, ainda no processo de formação, pode apontar novas perspectivas para a atuação profissional desses futuros professores.

Por fim, esperamos ter demonstrado que o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola configura-se uma experiência inovadora de produção de conhecimento, que significa um grande avanço como espaço de ensino, pesquisa, extensão e formação hoje, na medida em que viabiliza uma relação outra com o saber e com o espaço-tempo da escola. Além disso, possibilita a ressignificação dos papéis de professor (pesquisador-orientador), estudante (pesquisador), estagiário-professor (coorientador).

Sim, há outra relação possível entre o professor, o estudante e o conhecimento, que é diferente daquela historiada por Petitat (1994), Chervel (1990), Júlia (2001) e Romanelli (1984), o que nos leva a acreditar em uma outra escola, outra relação ensino-aprendizagem e outra formação mais sintonizadas com os valores éticos, sociais, morais, humanos e científicos de nosso tempo.

Referências

- ARAUJO, M. M., RAMALHO, B. L., CAMPELO, M. E. C. H., PAIVA, M., & PINHEIRO, R. de S. L. Uma visão interdisciplinar da educação, da formação docente e da escola por António Nóvoa. **Revista Educação em Questão**, 11 (2), 139-146, 2000. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9498>.
- BENJAMIN, W. Experiencia y pobreza [1933]. En **Discursos interrumpidos I**. Madrid: Taurus, 1982.
- _____. El narrador [1936] En Benjamin, W. (2001) **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Iluminaciones IV. Madrid: Taurus. Trad. de Roberto Blatt, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, 2, p. 177-229, 1990.

FERRI, C. **Currículo multicultural e a formação do professor**: a busca por um profissional culturalmente comprometido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALTÉ, J. F. L'espace didactique et la transposition. **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998.

HENTZ, M. I. B.; RODRIGUES, N. C. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares/especializados e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011, p. 55-73.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, ANO xx, nº 68, dez. 1999, p. 109-125.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques**. Metz: Siège Social, n. 97-98, juin 1998, p. 7-34.

RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular**: uma construção dialógica. 2009.

314 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, Vozes, 1984.

RORTY, R. **El giro lingüístico**. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVEIRA, J. C.; SILVA, R. P.; TROTT, T. M. C. **Caminhos e ensaios** – Coletânea de textos de professores e alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação-CED/UFSC. Florianópolis: Imprensa Universitária-mar. 2008.

SILVA, A. L. G. da; FAZENDA, I. C. A. (2014). **Formando formadores para a interdisciplinaridade: sutilezas do olhar**. VOL. 1, Num. 1, Revista Diálogos Interdisciplinares- GEPPFIP - ISSN 23595051 (Publicação online). Disponível em

<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/562>

SOARES, M. **Que professor de português queremos formar?** ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista teoria e educação**, Porto alegre, n. 4, 1991, 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, J. 5ª ed. **Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado**. Madrid, Morata, 2006.