

Número 2 / Edição 2019

# sobre tudo

Vol. 10 / Número 2  
EDIÇÃO 2019



**PÉS NA  
ESTRADA**  
20 ANOS

## **PÉS NA ESTRADA 20 ANOS**

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA

Revista SOBRE TUDO

desenvolvendo ideias



**CAP  
UFSC**



REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazzelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

COLABORADORES

Bárbara Collares Botelho (Estudante CA/UFSC)

Victória dos Santos (Bolsista PIBE/UFSC)

REVISOR DOS TEXTOS EM PORTUGUÊS  
George França, UFSC

CONSELHO CONSULTIVO

AVALIADORES DA UFSC

Adriana da Costa, UFSC  
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC  
David Costa, UFSC  
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC  
Iara Zimmer, UFSC  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Josalba Ramalho Vieira, UFSC  
Karen Christine Rechia, UFSC  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Marcio Markendorf, UFSC  
Mônica Fantin, UFSC  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC  
Alexandre Sardá Vieira, IFSC  
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC  
Anderson da Mata, UNB  
Andressa Brandt, IFC  
Angela Scalabrin Coutinho, UFPR  
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II  
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF  
Caroline Cubas, UDESC  
Celso João Carminati, UDESC  
Cristiano Mezzaroba, UFS

Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis  
Edson Antoni, UFRGS  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Flavia Maia Moreira, IFSC  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC  
Gioconda Ghiggi, IFPR  
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII  
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB  
Julice Dias, UDESC  
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis  
Lavinia Teixeira, UFPB  
Lourival Martins, UDESC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Rosangela Francischini, UFRN  
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille  
Talle Viana Demos, IFSC  
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR  
Volmir Von Dentz, IFSC

#### AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona  
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba  
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre  
tudo

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 10, N. 2, ANO 2019  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografias de José Carlos da Silveira  
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade  
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1  
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências  
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dêira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo  
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900  
Fone: (48) 3721-9561  
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>  
[sobretudoca@gmail.com](mailto:sobretudoca@gmail.com)

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.*

Paulo Freire



## SUMÁRIO

<b>PESQUISAR, EDUCAR, TRANSFORMAR</b> .....	15
Comissão Editorial.....	19
<b>TUDO ISSO NA ESCOLA</b> .....	20
José Carlos da Silveira .....	20
Marise da Silveira.....	20
<b>CONHECER E RECONHECER</b> .....	25
João Wanderley Geraldi.....	25
<b>CONSTRUIR UMA ESCOLA CIDADÃ POR MEIO DO PROJETO NÓS PROPOMOS!: UM DESAFIO NO ESPAÇO IBEROAMERICANO</b> .....	33
Sérgio Claudino .....	33
<b>O QUE “A GENTE” QUER COM ESSA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA?</b> .....	53
José Carlos da Silveira .....	53
<b>ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESFERA ESCOLAR</b> .....	89
Nara Caetano Rodrigues .....	89
<b>COM OS PÉS NA ESTRADA PARA O ESTUDO DO MEIO: UM PASSEIO PELA PESQUISA</b> .....	105
Fernando Leocino .....	105
Giselle de Souza Paula Pires.....	105
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA</b> .....	129
Lia Christina Kirchheim Kehl.....	129

<b>A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMPO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>161</b>
Lisiane Vandresen.....	161
Maria Izabel de Bortoli Hentz .....	161
Nara Caetano Rodrigues.....	161
<b>ESTÁGIO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....</b>	<b>187</b>
Maria Eduarda de Melo.....	187
Matheus D'avila Schmitt.....	187
Giselle Souza de Paula .....	187
<b>UN POSIBLE PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR TRANSMEDIA.....</b>	<b>225</b>
João Gabriel Almeida.....	225
<b>CAMINHOS QUE SE ABREM, ESTRADAS QUE SE CRUZAM: ENSAIO SOBRE OS PERCUSOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA .....</b>	<b>243</b>
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana.....	243
<b>QUAIS OS MEIOS PARA GERAR ENERGIA? APRENDIZAGENS SOBRE GERAÇÃO ENERGÉTICA.....</b>	<b>257</b>
Lucas Haas .....	257
Ana Luiza Nunes .....	257
Lara Cavalcantes Floriano.....	257
Renata Gomes Camargo.....	257
<b>HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS: RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS MARISE DA SILVEIRA E SÍLVIA LENI AURAS DE LIMA..</b>	<b>269</b>
Transcrição: Claires Marcele Sada .....	269
Edição e revisão: George França .....	269

<b>“QUE RESTA DO ESPLendor DE OUTRORA?”: PASSAGENS POÉTICAS PELAS CIDADES HISTÓRICAS DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>291</b>
George França.....	291
<b>PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>317</b>
Renata Camargo.....	317
<b>DEPOIMENTOS.....</b>	<b>335</b>
<b>Pés na estrada é para a vida .....</b>	<b>335</b>
Stela Mari Baggio .....	335
<b>Vida longa ao pés.....</b>	<b>336</b>
Carol Gomes.....	336
<b>Uma experiência para não ser esquecida .....</b>	<b>337</b>
Otto Henrique Thiel .....	337
<b>Uma incrível vivência .....</b>	<b>339</b>
Camilla Eller .....	339
<b>Das memórias e da saudade .....</b>	<b>340</b>
Helóisa Müller.....	340
<b>Odisseia de humanização.....</b>	<b>343</b>
Gabriel Barreto .....	343
<b>O despertar do gosto pela pesquisa .....</b>	<b>345</b>
Cláudia Leal de Souza Martins .....	345
<b>LITERATURA .....</b>	<b>347</b>
<b>Andança.....</b>	<b>347</b>
Tânia Mara Vanin Cassel .....	347
<b>Pés no mundo.....</b>	<b>348</b>

Danuza Meneghello.....	348
<b>Para ler o mundo e interpretar as rugosidades .....</b>	<b>350</b>
João Tachinni.....	350
<b>ENSAO FOTOGRÁFICO: .....</b>	<b>353</b>
<b>20 ANOS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>353</b>

# sobre tudo

## PESQUISAR, EDUCAR, TRANSFORMAR

A revista **Sobre Tudo** Vol. 10, Número 2 oferece a vocês, nossos leitores e leitoras, uma nova edição, intitulada *Pés na Estrada: 20 anos*. Trata-se, a exemplo do número sobre a *Educação na América Latina*, o qual celebrava os 25 anos do Projeto Córdoba, de uma edição temática especial. O enfoque agora é a *Iniciação Científica na escola* e o homenageado é um projeto cuja trajetória confunde-se com as últimas décadas de história do Colégio de Aplicação: o projeto Pés na Estrada do Conhecimento. A iniciativa de dois professores que, em 1999, se propuseram a ressignificar a ideia de aulas de campo e viagens de estudos escolares revelou-se, passados vinte anos, espaço privilegiado para a reflexão sobre a produção de conhecimento na Educação Básica, e ganhou o contorno de iniciação científica curricular desenvolvido nas turmas de nono ano do ensino fundamental do CA/UFSC.

Para celebrar a memória dessas duas décadas, que não representam um fim, mas parte fundamental das atividades pedagógicas desenvolvidas em nossa escola, este número da **Sobre Tudo** foi pensado tendo como norte a pesquisa na escola. Para tanto, os textos que aqui reunimos não apenas abordam, sob distintos enfoques e orientações, as realizações do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e do Nós propomos!, mas também pensam a sala de aula como espaço de pesquisa e a escola como produtora de saberes,

constituindo-se, assim, práticas transformadoras de nossa concepção de escola e de sociedade.

Abrimos o número com o texto de apresentação “Tudo isso na escola”, em que os professores José Carlos da Silveira e Marise da Silveira historiam a criação do projeto Pés na Estrada e o caminho trilhado até se constituir enquanto proposta de iniciação científica. A seguir, trazemos duas importantes reflexões de intelectuais do campo da educação convidados a problematizar a relação entre a escola e a pesquisa, com os artigos: “Conhecer e reconhecer”, de João Wanderley Geraldi, pesquisador fundamental para a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, por cujo texto inédito produzido especialmente para esta revista agradecemos imensamente; e “Construir uma escola cidadã por meio do projeto *Nós propomos!*: um desafio no espaço iberoamericano”, do professor Sérgio Claudino, da Universidade de Lisboa, o qual atua em parceria com o CA/UFSC no projeto citado em seu título, que implica pesquisa na escola e intervenção cidadã na comunidade.

Convite aberto para toda a comunidade, recebemos diversas contribuições. Inicialmente temos os artigos: “O que ‘a gente’ quer com essa iniciação científica na escola?”, do professor José Carlos da Silveira, em que este procura analisar os discursos de professores e estudantes a respeito de como estes (se) veem na prática de iniciação científica na escola; “Alteridade na produção de conhecimento na esfera escolar”, da professora Nara Caetano Rodrigues, texto em que reflete, a partir do texto de uma estudante de nono ano, sobre a como o aprendizado se tece nas relações dialógicas e nos encontros com os outros; e “Com os Pés na Estrada para o estudo do meio: um passeio pela pesquisa”, em que os professores Fernando Leocino da Silva e Giselle de Souza Paula buscam “pistas” no discurso dos estudantes/pesquisadores para compreender a (re)construção de sentidos em relação à pesquisa e ao estudo de campo. Além destes, o ensaio “Caminhos que se abrem,

estradas que se cruzam: ensaio sobre os percursos metodológicos da pesquisa”, da professora Thereza Cristina Viana, discute as premissas epistemológicas que compõem o campo das Ciências Humanas e Sociais e suas contribuições para a construção dos saberes por meio da iniciação científica.

Três textos apresentam reflexões sobre a interface entre o projeto Pés na Estrada e a formação de professores, mais especificamente a partir de experiências ligadas aos estágios curriculares das licenciaturas da UFSC. É o caso de “Formação docente e interdisciplinaridade”, de Lia Christina Kirchheim Kehl, que trata do estágio supervisionado em Ciências; “A iniciação científica como campo de estágio de Língua Portuguesa”, de Lisiane Vandresen, Maria Izabel de Bortoli Hentz e Nara Caetano Rodrigues; e “Estágio no ensino de Ciências: potencialidades na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas”, de Maria Eduarda de Melo, Matheus D'avila Schmitt e Giselle Souza de Paula, e “Un posible proyecto de educación popular transmedia”, de João Gabriel Almeida, que defende as vivências e a importância da primeira experiência no âmbito de ensinar saberes transmidiáticos.

Publicamos, também neste número, dois ensaios escolares produzidos por estudantes dos 9<sup>os</sup> anos de 2019 na primeira etapa do projeto, que discute a produção de energia e a questão da terra. São os textos “Quais os meios de gerar energia? Aprendizagens sobre a UHE Itá”, de Lucas Haas, Ana Luiza Nunes e Lara Cavalcantes Floriano, e “O que me levou à luta: memórias da infância e da adolescência dos integrantes do MAB em Aratiba-RS”, de Alis Moros Scheibe e Sofia Martins Provitina, ambos orientados pela professora Renata Gomes Camargo.

Trazemos a seguir o resultado de uma manhã de conversas entre a equipe do projeto Pés na Estrada 2019, composta pelos professores José Carlos da Silveira (coordenador), Giselle de Souza Paula, Claires

Marcele Sada, George França, Marivone Piana e Renata Gomes Camargo, e duas das fundadoras do projeto: Marise da Silveira e Sílvia Auras. Intitulamos o resultado desse encontro entre fotos, memórias e discussão sobre os rumos da educação nos últimos 20 anos de “História e perspectivas”, texto que contou com a dedicada transcrição da professora Claires Marcelle Sada e foi adaptado e revisado pelo professor George França.

Três professores que participaram do projeto optaram, também, por tratar de suas experiências docentes na forma de relato. Em “Que resta do esplendor de outrora?”, o professor George França entrelaça a viagem dos 9<sup>os</sup> anos de 2019 a Minas Gerais com poemas que ecoaram antes, durante e depois do percurso, de Manuel Bandeira, Cecília Meireles e dos inconfidentes. Já o texto “Primeiros passos da Educação Especial no desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica”, da professora Renata Gomes Camargo, narra as potencialidades do trabalho do professor de Educação Especial junto ao projeto, em especial no trabalho com estudantes com transtorno do espectro autista que participaram da etapa 2019.

Este número especial se fecha com uma grande seção de depoimentos, em que oferecemos espaço para que ex-alunos, familiares e parceiros de trabalho registrassem marcas e lembranças deixadas por um projeto pelo qual passaram praticamente todos os estudantes do Colégio de Aplicação nos últimos 20 anos. São os textos de Stela Baggio, João Tachini, Otto Thiel, Carol Gómez, Gabriel Barreto, Heloísa Müller, Camila Eller, Cláudia de Souza Leal Martins e Ana Maria Flesch de Albuquerque Fernandes. Finalizando, vêm as potentes criações literárias de Tânia Cassel, professora aposentada de Português do CA, e Danuza Meneghello, docente da disciplina de Geografia.

São tantas memórias e tantas andanças, que o número se tornou o mais extenso já publicado pela revista **Sobre Tudo**. A relevância desta iniciativa única, que bravamente sobrevive às contingências de

orçamento, de trabalho e às intempéries diárias que afligem a educação pública brasileira, certamente o justificam. Quando não, o afeto, esse grande motor das relações humanas, e o desejo de, deslocando-se, aprender, tornar-se outro, abrir-se, entender o mundo e, ao transformar-se, transformá-lo.

Que façam bom caminho por essas leituras!

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto Maior

José Carlos da Silveira (editor convidado)

# sobre tudo

## TUDO ISSO NA ESCOLA

José Carlos da Silveira<sup>1</sup>

Marise da Silveira<sup>2</sup>

Os sonhos se concretizam, a persistência é fundamental, a esperança nos guia e a luta para concretizá-los embala nossos passos. Assim, foi colocando os “pés na estrada”, que em 1999 demos início a um outro olhar sobre o papel discente e docente, por conseguinte, sobre a própria escola como espaço do conhecimento, de trocas e vivências. Distanciando-nos de uma escola fechada em si mesma, estática, sem cores, pensamos: por que não sair algumas vezes da escola e ampliar o sentido da “sala de aula”? Depois retornaríamos contando sobre o que vimos, falamos, ouvimos, sentimos. Foi preciso pensar como fazer isso, pois sair do espaço escolar já era uma prática que desenvolvíamos, mas sentíamos que precisava ser diferente.

O “Pés na estrada” nasceu como um projeto de pesquisa, afinal era preciso estudar e compreender as inquietações que surgiam

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: prof.josecarlos@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em História pela UFRGS e Professora aposentada de História do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: mar\_silver2002@yahoo.com.br

do fazer pedagógico no chão da escola que vivíamos intensamente. No fim dos anos 1990, lecionávamos nas oitavas séries, hoje nonos anos, compartilhando o espaço escolar com jovens, em geral com idade entre 14 e 15 anos, cheios de sonhos, alegrias e vontade de conhecer o mundo. Assim nasceu o projeto “Escola Crítica – aluno pesquisador: uma proposta de estudo do meio”.

Ao passo que dávamos andamento à pesquisa propriamente dita, realizamos o primeiro trabalho pedagógico de campo. Para além dos conteúdos formais próprios do cenário escolar, o que seria significativo vivenciar para a formação crítica dos estudantes naquele contexto? Como tal escolha poderia constituir espaço de diálogo entre os conhecimentos disciplinares e os docentes e discentes? Assim, pensamos que a proposta pedagógica teria uma diretividade com foco em questões sensíveis em nosso país, sobretudo aquelas relacionadas às crianças, jovens, mulheres e homens em processo de lutas, pela terra, pela moradia, pela vida. Naquele momento estávamos convictos que uma formação que se propusesse crítica não poderia dispensar esse olhar sobre a produção da própria vida.

Estudar História, Sociologia, Ciências, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Geografia e tantos outros conhecimentos, próprios da instituição escolar daquele contexto, deveriam, para além do papel social a eles atribuídos, possibilitar elementos para leituras sobre o mundo. Desse modo, a primeira estrada que tomamos nos levou para o Meio Oeste catarinense, mais precisamente para o município de Fraiburgo, onde pisamos num assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. A Escola 25 de maio, localizada entre os assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista, foi nosso porto seguro. Amorosamente acolhidos por professores, agricultores familiares e seus filhos e filhas, estudantes do campo, iniciávamos nossa caminhada. Ficamos por dez anos indo, vindo, trocando experiências,

vendo a Escola 25 de maio e toda a comunidade crescerem e se modificarem. Vimos também nossos estudantes aprendendo a ler o mundo sem preconceitos, sensíveis às questões sociais, aprendendo a perceber que é preciso ler nas entrelinhas dos discursos oficiais e em tantos outros quando o tema envolve movimentos sociais.

O ano 2000 nasceu e com ele um outro desafio foi posto. Por mais paradoxal que fosse, era o tempo de “comemoração” dos 500 anos de “descobrimento” do Brasil. O que tínhamos para comemorar? A exploração dos recursos naturais, a escravização de mulheres e homens, a inserção global em uma divisão internacional do trabalho injusta e produtora de profundas desigualdades sociais? Certamente essas questões não poderiam ser comemoradas, mas sim, problematizadas. Lá fomos nós. Nossa estrada agora nos levava para o Estado de Minas Gerais: Ouro Preto, Congonhas, Mariana, Tiradentes, São João del-Rei, Belo Horizonte e mais recentemente Brumadinho. Como dizem os mineiros, um “trem bão” demais. Nesse movimento, nossos objetivos passavam pelo prazer do conhecimento, de estudarmos a nossa história pisando nas mesmas pedras das ruas em que pisaram escravizados, pessoas que conspiraram contra a metrópole portuguesa no século XVIII, reis, mineradores que escavaram montanhas e rios. É como se dividíssemos com eles a responsabilidade de manter viva a memória da nossa história. Nesse movimento compreendíamos o que deveríamos ou não comemorar ou problematizar.

Ante o exposto, acreditamos que é possível compreender como o projeto de pesquisa “Escola Crítica – aluno pesquisador”, ao longo do tempo, passou a ser popularmente conhecido pela comunidade escolar como “Pés na Estrada do Conhecimento” ou ainda “Pés na Estrada”. Desse jeito, ou seja, com o processo de interação com o mundo concreto, entrevistamos a construção do sentimento de sujeito histórico, o fazer a história no dia a dia das vidas simples, de pessoas

que estavam longe das decisões políticas de vulto, assim como nós, mas que construía as tramas sociais, as relações nos embates, nos desdobramentos cotidianos. Estava, como ainda está no horizonte, o anseio que nossos alunos pudessem interagir, pensar, refletir e produzir conhecimento com o cruzamento de relações entre si, e com os sujeitos que vivenciavam ou vivenciaram as realidades que íamos conhecendo.

Em 2007, a equipe de professores envolvida com o Projeto participou de um encontro nacional de Colégios de Aplicação – o **V SICEA** – V Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras. Durante uma sessão de mesa redonda denominada “O projeto de Iniciação Científica Júnior no Instituto de Aplicação da UERJ IV”, tomamos contato pela primeira vez com a ideia de Iniciação Científica para o Ensino Básico. Com a exposição dos colegas do Rio de Janeiro, sentimos certa identidade com aquele trabalho, porém, particularmente, percebemos que o modelo apresentado não era exatamente o realizado em nosso contexto educativo. No caso do Rio de Janeiro, os estudantes do Ensino Médio, após processo seletivo, eram integrados a um ambiente de pesquisa dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ou em instituições de pesquisa fora da universidade, a fim de acompanharem e colaborarem no andamento de alguma atividade investigativa realizada por profissional pesquisador.

A concepção acerca do envolvimento de estudantes com a pesquisa orientada já fazia parte de nossos propósitos, mas no caso apresentado, as pesquisas que os estudantes iriam de alguma forma acompanhar pareciam se distanciar do universo de discussões próprias da Educação Básica. Outra questão que nos provocou foi o fato de que, no Colégio de Aplicação da UERJ, apenas um grupo de estudantes teria efetivamente garantidas as condições de acesso aquela forma de IC. Nós indagamos, então, como ficariam os demais estudantes? Certamente, a Iniciação Científica Júnior, como programa institucional

semelhante aos desenvolvidos por estudantes dos cursos de graduação, pelos seus objetivos e por sua dinâmica, não atenderia à totalidade do coletivo discente.

Desse modo, a partir daquele evento, reorientamos o trabalho que desenvolvíamos aqui, buscando filiação a uma perspectiva de Iniciação Científica. A noção de “Iniciação Científica”, investida de polissemia, nos instigou a pensá-la na escola não como estabelecida pelos programas oficiais. Pretendíamos um caminho que fortalecesse o compromisso com a consciência crítica dos educandos, na perspectiva da superação do senso comum em relação ao estar no mundo daqueles sujeitos. O foco no potencial crítico-criador dos educandos colocava em jogo, além do estímulo à construção do conhecimento, a participação crítica em seu próprio processo de formação escolar. Tudo isso na escola, encaminhado pelos sujeitos que a (re)pensavam, com acesso democrático a todos(as) os(as) estudantes.

Passaram-se 20 anos. E seguimos com os pés na estrada.

# sobre tudo

## CONHECER E RECONHECER

João Wanderley Geraldi<sup>3</sup>

*Entrar num processo de conhecer é tornar-se refém da busca que jamais termina.*

A escola moderna cumpriu uma função fundamental no amálgama social depois da laicização da sociedade. O fim da Idade Média e a modernidade, que se firmará definitivamente com o Iluminismo depois das inúmeras mudanças ao longo dos séculos XVI e XVII, separaram a fé da razão. A Europa mantinha a fé, mas separa-se da Igreja, que vai perdendo gradativamente sua ingerência na vida social para se tornar o espaço da relação das pessoas com o divino<sup>4</sup>.

Para explicar os fenômenos da natureza, o homem passava a usar de sua razão: a natureza se oferecia então não mais como “criação divina”, mas como objeto a conhecer, a compreender e a dominar. Não

---

<sup>3</sup> Professor Titular pela UNICAMP. Aposentado, colaborador visitante da Universidade do Porto, em Portugal, e de universidades brasileiras a convite.

<sup>4</sup> Seguramente, neste século XXI estamos assistindo a um retrocesso: as igrejas neopentecostais fazem voltar à cena uma igreja interferente na vida política de países como o Brasil e os EEUU!

que os homens da Antiguidade e da Idade Média não tenham compreendido a natureza e a seu modo a tenham dominado (do contrário, não teria surgido sequer a agricultura). Agora, tratava-se de explicar os fenômenos naturais, não mais atribuí-los a forças sobrenaturais. Obviamente as procissões a São José pedindo chuva permaneceram, mas a própria seca e a chuva tinham outras explicações no mundo racional. Há crenças no mundo moderno, mas a crença maior é nas explicações que foram sendo elaboradas pela ciência.

Para criar o novo homem, o homem moderno que não atribísse tudo o que acontece a forças sobrenaturais, era preciso ensinar-lhe alguns princípios essenciais da ciência. E principalmente lhe fornecer instrumentos para chegar a explicações racionais. O instrumento primeiro será a alfabetização – mesmo o acesso à leitura individual da **Bíblia** sem passar pelas interpretações da Igreja exigia a alfabetização. Em segundo lugar, foram selecionados rudimentos das ciências da natureza, da matemática e alguns ensinamentos técnicos que levassem a novas formas de produção: crescia a população, era necessário produzir mais alimentos; ao mesmo tempo muito rapidamente crescem as cidades e se inicia a primeira revolução industrial. Das rocas caseiras para a indústria têxtil, a primeira a se desenvolver rapidamente. Mas também a metalurgia (produzindo desde os instrumentos agrícolas até os novos utensílios domésticos que passaram a ter largo uso, como os talheres para comer).

Neste novo mundo deveriam circular homens novos. Que se reconhecessem entre si não mais somente por serem membros de uma mesma igreja, mas como cidadãos que sabem. O saber científico se tornou o novo amálgama social: qualquer um pode não saber como a força da água se torna claridade numa lâmpada que acende através do interruptor, mas todos sabemos que há quem possa explicar isso, e não

atribuímos a claridade na lâmpada a um milagre qualquer. Os milagres passam a ser raros... ou deixam de existir para a maioria da população<sup>5</sup>.

A escola moderna cumpriu este papel de produzir o novo amálgama social à medida que alfabetizava e transmitia conhecimentos. Foram necessários muitos anos, até séculos para, nos países centrais do capitalismo, chegarmos a uma escolarização universal. Nos países periféricos esta universalização ainda é um objetivo a ser alcançado. No Brasil, somente na última década do Século XX atingimos a universalização, ainda que haja crianças fora da escola e muitos adultos que jamais tenham sentado nos bancos escolares.

Esta escola moderna se organiza num tripé: seus sujeitos são os professores e os alunos; o conhecimento está no alto do triângulo e é a razão do encontro destes sujeitos, supostamente um deles aquele que conhece e o outro aquele que tem que aprender. O modelo funcionou muito bem e por muito tempo.

O conhecimento que circula na escola é o que chamamos de “conteúdo”, isto é, uma seleção das respostas que foram sendo elaboradas no mundo da ciência e da pesquisa. Trata-se, portanto, de um recorte, de um gesto de autoridade que define o que será ensinado e o que será silenciado, deixado de lado. Há dois efeitos de sentido: em primeiro lugar, dá-se a entender que o conteúdo abarca todo conhecimento de uma área; em segundo lugar produz-se o efeito de verdade deste conhecimento, algo que é estranho à ciência: no mundo da ciência as respostas dadas são sempre hipóteses de explicação, e a explicação vale até que novas teorias e novas descobertas elaborem outras respostas.

Nos primeiros passos da ciência, entre o fenômeno observado e a hipótese elaborada, havia um terceiro elemento, o *tertium comparationis*, que seria a própria realidade, como se ela se deixasse

---

<sup>5</sup> O retorno do “pastor milagreiro”, com a imposição das mãos, é um fenômeno que merece estudo neste começo de uma nova era!

ler, como se fosse transparente. O próprio desenvolvimento da ciência foi demonstrando que a natureza não se deixa ler diretamente pela razão, mas que esta a lê segundo um conjunto de princípios, de regras de leitura, de procedimentos próprios (como a experiência laboratorial), de modo que todo o cientista é um sujeito instrumentado e que usa instrumentos para construir explicações. Ora, os instrumentos usados, por seu turno, mudam a realidade, nela interferem. Por exemplo, se quiséssemos medir a temperatura da água contida num copo, precisaríamos nele introduzir um termômetro de boa qualidade. Retirando o termômetro, teríamos uma indicação da temperatura, não da água contida no copo, mas desta água com o termômetro dentro.

Nada disso, no entanto, vai para as salas de aula! Tudo é apresentado como se fosse verdade absoluta, e como se fosse toda a verdade. Um leigo, ao tomar conhecimento da existência de institutos de matemática, onde se pesquisa matemática, fica boquiaberto: pesquisam o quê? Afinal a matemática, para o estudante que ficou somente em seus rudimentos escolares, estaria pronta, acabada. Nada mais a investigar. Mas qualquer matemático sabe: primeiro que a matemática não está pronta; segundo que a matemática não é exata; terceiro que a matemática não corresponde diretamente ao mundo real (por exemplo, a unidade física de um objeto pode ser dividida em três partes, mas “um” não é divisível por três).

Hoje sabemos

A ciência não brotou de um homem, nem foi o produto da concepção imaculada de um método abstrato e universal, senão uma criação híbrida, plural e multifacética, engendrada por uma comunidade na qual conviveram e se fertilizaram mutuamente religiosos e magos, artesãos e filósofos, engenheiros e comerciantes, matemáticos e experimentadores, aristotélicos e neoplatônicos, místicos e racionalistas, numa

verdadeira orgia de pensamento-ação-percepção-criação. (NAJMANOVICH, 2003)

Cumprida a função social que lhe coube na história, a escola de hoje que conhece os caminhos da produção científica e que reconhece que a ciência é apenas a sistematização de algumas explicações, mas que há outros saberes, construídos na experiência humana, alicerçados na prática, encontra-se em crise. Esta crise não é uma crise dos conteúdos de ensino ou de sua presença nas aulas – de nada adianta mudar o currículo, incluir novidades quando se mantêm as mesmas práticas e a mesma perspectiva; a crise também não é produto da existência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A crise da escola é relativa à sua função social. Não lhe cabe mais o papel de produzir o amálgama social transmitindo conhecimentos e separando o que é da ordem da religião e da fé do que é da ordem da ciência e da razão. Hoje estes conhecimentos estão disponíveis em outros espaços, e o sujeito de nosso tempo é informado por outros meios (e informado não só sobre fatos, sobre acontecimentos, mas sobre suas explicações, as chamadas explicações científicas).

Mantendo-se a escola como um espaço de reconhecer o conhecido, isto é, o conteúdo de ensino, e estando este conhecido disponível em outros ambientes, a escola deixa de ter sua função moderna. E se torna necessário discutir que nova função lhe cabe ou decretar seu falecimento. Se a alfabetização demanda a presença de um terceiro na relação da criança com as letras, este terceiro pode ser a própria família. Afinal, não é somente por questões religiosas que se prega o ensino familiar, com reconhecimento oficial.

Trata-se, hoje, de descobrir qual a função que poderá exercer a escola na sociedade contemporânea. Penso que esta discussão deve passar pelas ações de conhecer e de reconhecer. Reconhece-se somente o já conhecido. E foi com o conhecido que funcionou a escola

moderna, não com o conhecer. O sujeito escolarizado não é aquele que conhece, mas que reconheceu pela transmissão do conhecido.

A flecha da escola moderna vai da “herança cultural científica” (isto é, excluídos os demais saberes práticos) aprendida na formação por um dos seus sujeitos, o professor, que a transmite aos novos sujeitos sociais em formação, os estudantes (chamados de alunos, isto é, aqueles que estão sendo nutridos, alimentados com esta herança, para por sua vez um dia retransmitirem-na, *ad infinitum*<sup>6</sup>).

Inverter a flecha talvez seja a maior necessidade da escola contemporânea: deixar de ter alunos para ter estudantes, isto é, sujeitos que se debruçam sobre um fenômeno, sobre o que dele já se disse, que **estudam**. Estudar é diferente de ser nutrido com o que está pronto.

No entanto, as políticas educacionais brasileiras não só mantêm a perspectiva e orientação da flecha, como passaram a dar valor não mais ao conteúdo em si, mas a *habilidades e competências*, como se tudo pudesse ser reduzido a habilidades e competências. Oculta-se aí uma ideologia cruel: o aluno (não o estudante) deve dominar uma certa habilidade. Tornando-se habilitado, chega-se a um fim. Domino a habilidade, estou habilitado. Nada mais a fazer, a não ser repetir os mesmos gestos que produzem o previsto.

Recuperar na escola o **estudante** significa ir além de habilidades e competências, significa ir além de reconhecer o já sabido. Quem estuda nunca chega ao fim: quanto mais estuda, mais sabe que tem muito mais a estudar. É um processo sem fim. E estudar implica em refletir, em buscar outras fontes, em desconfiar das respostas encontradas, em duvidar. Um processo interminável, que permanece conosco ao longo da vida.

---

<sup>6</sup> A palavra “aluno” não vem do “sem luz” como muitas vezes se afirmou. Provém do latim *alumnus* que significa discípulo, afilhado. E por sua vez, *alumnus* vem de *alere* que significa nutrir, alimentar.

Neste sentido, poderíamos avançar alguns passos no debate sobre a nova função da escola: ser um espaço social para o qual vamos carregados de experiência e vida, mas no tempo em que ocupamos este espaço, suspendemos o cotidiano, suspendemos o corre-corre da vida, deixamos o pó assentar, e por um tempo nos dedicamos a pensar sobre este vivido, a problematizá-lo, a tentar encontrar respostas para os fenômenos observados, para a vida vivida. E neste sentido, a escola não será mais somente para os novos sujeitos em formação, mas para todos os sujeitos, porque sempre estamos em formação e sempre poderemos suspender o cotidiano para refletir, para pensar.

Esta perspectiva de se fazer **estudante**, qualidade que todos podemos ter, subjaz em todas as propostas que tentam inverter a flecha moderna que vai da herança cultural para a cabeça do aluno através da transmissão que realiza o professor como se fosse um mero ponto nesta linha de transmissão e o aluno um depósito inerte a ser nutrido, alimentado com o que já está pronto. Pensar a escola como lugar de produzir conhecimentos implica em aulas que partam do vivido para a herança cultural, descobrindo frequentemente que para os problemas hoje vividos não há nesta herança respostas adequadas e que é preciso criar respostas, ou seja, conhecer, isto é, construir explicações sabendo que outras poderão ser dadas como sempre funcionou e funciona a ciência.

## Referências

- Geraldi, João Wanderley. “Promessas e mitos da ciência moderna”. In. \_\_\_\_\_ **Tanças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos, Pedro & João Ediotres, 2018.
- Najmanovich, Denise. “O feitiço do método” in. Regina Leite Garcia (org). **Método Métodos Contra método**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 25-62.



# sobre tudo

## CONSTRUIR UMA ESCOLA CIDADÃ POR MEIO DO PROJETO NÓS PROPOMOS!: UM DESAFIO NO ESPAÇO IBEROAMERICANO

Sérgio Claudino<sup>7</sup>

**Resumo:** O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica foi implementado fora de Portugal, pela primeira vez, no Colégio de Aplicação da UFSC, em 2014. O Projeto tem uma assumida inspiração construtivista e é marcado pela simplicidade curricular e pela flexibilidade. Desafia os mais jovens a identificarem problemas locais, a realizarem trabalho de campo sobre os mesmos e a apresentarem propostas de solução, numa parceria entre a universidade, as escolas e as autarquias. O Projeto tem registado uma assinalável expansão em Portugal e alarga-se hoje a sete países. A experiência portuguesa demonstra a importância da parceria com os municípios. O Projeto tem evidenciado que a escola e a educação geográfica, em particular, são capazes de se renovarem, desde logo pela introdução da escala local como espaço privilegiado de formação cidadã.

---

<sup>7</sup> Professor do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, em Portugal.

**Palavras-chave:** Cidadania territorial; Governança; Estudo de caso; Alunos; Municípios.

## 1. Educação para a cidadania e governança

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC foi a primeira instituição a implementar o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica fora de Portugal. O Projeto surgiu em 2011/12, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-ULisboa. Foi implementado em sete países e, no Brasil, tem uma presença particularmente forte. Neste texto, ao abordarmos a gênese, os objetivos e a metodologia do Projeto Nós Propomos!, estamos a homenagear os seus impulsionadores na UFSC e a esta universidade, no seu conjunto<sup>8</sup>.

O Projeto Nós Propomos! assume que a escola tem um papel decisivo na formação cidadão dos mais jovens, que há uma responsabilidade particular das ciências sociais e da educação geográfica nessa formação e, por fim, que o saber escolar é/pode ser um saber socialmente útil (SOUTO, CLAUDINO, 2019).

Perante o enfraquecimento do papel da família na socialização primária, escola é cada vez mais chamada a participar da socialização dos jovens (Tedesco, 1998) e, nessa medida, a responder às solicitações da formação cidadã. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE, logo na sua versão original<sup>9</sup>, apontava para a formação

---

<sup>8</sup> O Projeto Nós Propomos! foi dinamizado no Colégio de Aplicação da UFSC, pela primeira vez, pela Professora Doutora Sandra Mendonça, que antes realizara o seu estágio de doutoramento no IGOT-ULisboa, em 2011. Presentemente, é coordenado pelo Professor Mestre Márcio Marchi, igualmente docente do mesmo Colégio.

<sup>9</sup> Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986.

de cidadãos autónomos e solidários, precisando-se, para o Ensino Básico (no Brasil, Ensino Fundamental), que estes devem ser intervenientes na vida comunitária e nas instituições. No Ensino Secundário (Ensino Médio, no Brasil), surgem mais diluídas as referências à educação cidadã, embora se aluda à formação de jovens interessados na resolução de problemas do país e se refira, ainda, a função interventora da escola na comunidade<sup>10</sup>. Mais recentemente, o governo português assumiu uma “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, que “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural”.

Na disciplina de Geografia do Ensino Básico/Fundamental, em 2001, repetiam-se as referências à cidadania, embora as Metas Curriculares, implementadas a partir de 2013, a ignorem (NUNES, ALMEIDA, NOLASCO, 2013). No programa de Geografia A, do Ensino Secundário/Médio, a promoção da educação para a cidadania surgia como a grande finalidade da disciplina (ALVES, BRAZÃO, MARTINS, 2002, p. 57). Na realidade, a educação geográfica deve conduzir-nos para um conhecimento aplicado (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1985) e socialmente útil (SOUTO, 1998) – existindo uma relação “muito estreita e útil” entre educação geográfica e educação para a cidadania (ARAYA PALACIOS, ÁLVAREZ BARAHONA, 2019, p. 3). Em educação, associamos diretamente cidadania a ação (MORENO, 2013) e intervenção, como sucede na Declaração de Lucerna sobre Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável (Lucerne Declaration, 2007).

O desafio educativo da educação para a cidadania cruza-se com o apelo, cada vez mais forte, à participação das populações nas tomadas de decisão públicas, na mudança de paradigma do *governo* para o de

---

<sup>10</sup> Alíneas d) e e) do Artigo 9º.

*governança*. Desvaloriza-se a atuação do estado moderno em favor de uma maior proximidade dos cidadãos, com mobilização de atores locais e regionais – sem prejuízo de uma dimensão multinível, em que participam decisores nacionais e, no caso português, a União Europeia (FERRÃO, TULUMELLO, BINA, 2015). Contudo, não só os mais jovens são esquecidos deste apelo público (DELICADO et. al, 2015), como se assiste a uma sistemática desvalorização ou omissão do contributo da escola e da própria educação geográfica para a uma governança inclusiva (CLAUDINO, 2015).

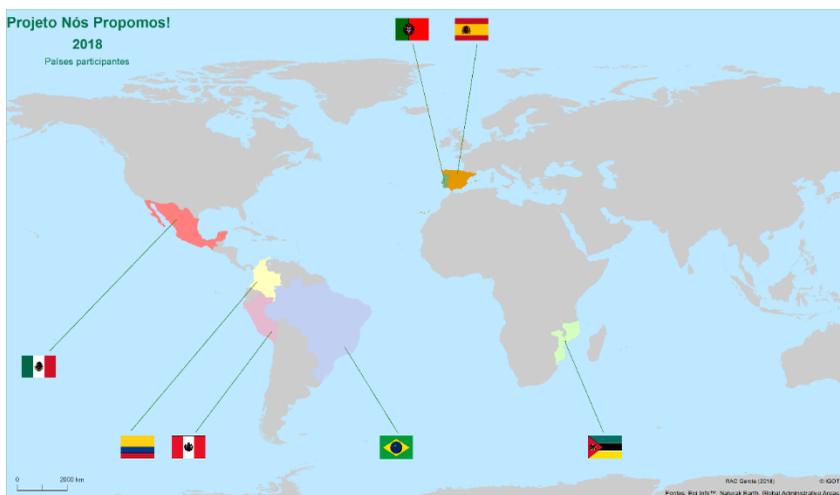
É neste contexto que surge o Projeto Nós Propomos!, que aqui abordaremos mais em detalhe, centrados na experiência portuguesa.

## **2. O desafio original do Estudo de Caso**

O Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica" encontra-se difundido por todo o território português, também nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Como já se referiu, em 2014 foi implementado pelo Colégio de Aplicação da UFSC e, desde 2018, encontra-se difundido por sete países: para além de Portugal e Brasil, Espanha, Moçambique, Peru, Colômbia e México, havendo a expectativa de se difundir por outros países. Em Portugal, conta com o apoio da Direção-Geral de Educação/Ministério da Educação e, em 2016, integrou o Ano Internacional do Entendimento Global.

A criação do Projeto decorreu diretamente do desafio educativo colocado no âmbito da disciplina de Geografia A, do Ensino Secundário/Médio, cujo programa foi implementado a partir de 2004/05. Com o mesmo, tornou-se obrigatória a realização de um Estudo de Caso: um trabalho de índole mais prática e muito direcionado para a escala regional/local e para que se preconiza a metodologia de trabalho de projeto. Ele é apresentado como “uma oportunidade

efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia” e concretizava-se que os alunos deveriam Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados” (ALVES, BRAZÃO, MARTINS, 2002, p. 57). De uma forma mais diluída, ele encontra-se presente no atual texto curricular das *Aprendizagens Essenciais* (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018).



**Figura 1:** Países participantes no Projeto Nós Propomos! (Fonte: Ricardo Garcia, IGOT-ULisboa)

Na realidade, o Estudo de Caso não é habitualmente implementado nas escolas portuguesas. Embora previsto para o 11º ano (17/18 anos), o Ministério da Educação não o contemplava nos exames nacionais. Acreditávamos que a constituição de uma rede solidária e animada a partir da Universidade de Lisboa poderia dinamizar a sua implementação. Assim, em 2011/12 foi lançado o Projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*.

Ele dirige-se privilegiadamente a alunos de Geografia do 11º ano (16/17 anos), mas tem sido progressivamente mobilizado e adaptado a

alunos de outros níveis, como alunos do Ensino Básico, do Ensino Profissional, a universidades seniores e, mais recentemente, no município de Cascais, a estudantes de estabelecimentos prisionais e a alunos com deficiências físicas.

O Projeto foi lançado no âmbito da disciplina de Geografia e tem sido privilegiadamente desenvolvido no âmbito da mesma. Na realidade, se a ciência geográfica estuda as sociedades nos territórios, a disciplina de Geografia assume, através deste Projeto, o objetivo de promover a cidadania territorial<sup>11</sup> local (CLAUDINO, 2019). No entanto, o Projeto tem uma assumida vocação interdisciplinar e, por isso, em universidades e escolas brasileiras, para além de outros países, também de Portugal, conta com a participação de professores e alunos de outras áreas disciplinares.

### **3. Olhar criticamente e intervir na comunidade**

O Projeto Nós Propomos! assume-se como um projeto essencialmente prático, mas é enquadrado por um conjunto de princípios pedagógico-didáticos (adaptado de CLAUDINO, 2018):

---

<sup>11</sup> Preferimos este conceito de cidadania ao de cidadania espacial, inspirado em David Harvey (1973) e Edward Soja (2010) e adotado no ensino de Geografia por Miguel González e Donert (2014), por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com um espaço que habitam (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2002; CLAUDINO, 2014). O território está diretamente associado aos conflitos bélicos que atravessaram a Europa na primeira metade do século XIX sendo, também por isso, evitado em diversos países. Por outro lado, na pujante escola brasileira de educação geográfica (desde logo, pela forte presença curricular da Geografia nos currículos do ensino não superior e pelos muitos milhares de profissionais envolvidos), o espaço é entendido com o território apropriado, de poder, com rugosidades evidenciadas pelas comunidades que aí habitaram e habitam (CALLAI, 2011, p. 17) – ou seja, tem uma conceção próxima daquilo que optamos designar aqui por território.

1. Cidadania territorial – o Projeto promove uma cultura de intervenção cidadã no território. O seu principal *output*, mais do que as propostas concretas dos alunos, é mesmo a atitude olhar criticamente para a comunidade, na perspectiva de contribuir para a sua melhoria.
2. Simplicidade metodológica – o Projeto é muito simples, na sua metodologia. As suas fases essenciais são a identificação de problemas locais, a realização de trabalho de campo sobre os mesmos, a apresentação de propostas de intervenção.
3. Flexibilidade – Há os contextos específicos de cada escola e de cada universidade, o que se acentua com o alargar da rede iberoamericana. O Projeto respeita esta diversidade, salvaguardando que a identificação de problemas locais, pesquisa e apresentação de propostas de intervenção é sempre assumida.
4. Investigação - Esta é uma dimensão com uma relevância crescente, existindo já diversos textos sobre o projeto e teses em curso sobre o mesmo. A recolha de informação empírica e a reflexão sobre a mesmo é, neste domínio, fundamental. O I Congresso Iberoamericano, em Lisboa, em setembro de 2018, e o II Congresso Iberoamericano, de julho de 2020, no Rio de Janeiro, são também expressão do esforço desenvolvido neste sentido.
5. Construtivismo – Aposta-se na definição dos temas/problemas dos projetos pelos próprios alunos, de forma que os mesmos lhes sejam significativos - sem prejuízo do diálogo que há sempre com o professor.
6. Diálogo/horizontalidade – As universidades assumem, habitualmente, a coordenação do Projeto, havendo situações de escolas que avançam individualmente. Em qualquer caso, deve existir um diálogo estreito entre as universidades e as escolas de ensino não superior sobre o desenvolvimento do Projeto. Contudo, como se referirá adiante, o crescimento do Projeto tem estado associado a uma diminuição do diálogo entre a universidade e as escolas.

7. Parcerias – o Projeto valoriza, desde logo, as parcerias entre a universidade e as escolas, mas um terceiro pilar fundamental desta parceria é o poder local, desde logo o dos municípios.

Estes podem informar os alunos dos problemas locais e das orientações seguidas pelos municípios (frequentemente, temos sessões entre técnicos dos municípios e os alunos sobre o Plano Diretor Municipal). O envolvimento do poder local também constitui uma forma de sensibilizar os municípios para as propostas dos alunos. No final do ano letivo, são frequentes as sessões em que os alunos apresentam aos políticos locais e à população as suas propostas. O Projeto contempla ainda outras parcerias, como empresas, associações locais ou outras. Alguns municípios têm evidenciado um grande envolvimento no desenvolvimento do Projeto. Assim, em 17 de julho de 2019, numa parceria entre a Câmara Municipal de Cascais e o IGOT, foi criada a Rede Internacional de Municípios Nós Propomos!, materializando o referido envolvimento dos municípios no Projeto (Figura 2).

8. Valorização de diferentes competências – Desde logo, o Projeto desenvolve competências de pesquisa, tratamento de informação e discussão de ações concretas de intervenção. Mas com concursos como de fotografia ou vídeo, promovem-se ainda outro tipo de competências entre os alunos. Estes concursos não são centrais no Projeto Nós Propomos!, mas constituem já um património do mesmo.

9. Multidisciplinaridade – o Projeto surge em Geografia, mas enriquece-se com a colaboração com outras áreas disciplinares.

10. Divulgação – a divulgação das atividades do Projeto dá-lhe visibilidade e força. Além disso, mobiliza a própria sociedade civil para dar atenção às propostas dos alunos.

<b>10h00</b>	<b>Cerimónia de Abertura</b> Presidente da Câmara Municipal de Cascais - Carlos Carreiras
<b>10h15</b>	<b>Apresentação do Projeto Nós Propomos</b> Vereadora da Câmara Municipal de Cascais - Filipa Roseta Presidente do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - José Manuel Simões
<b>10h45</b>	<b>ODS2030: Uma Nova Agenda para transformar o Mundo?</b> Vereadora da Câmara Municipal de Cascais - Joana Balsemão Membro do Conselho Consultivo da Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa (UNECE) - Pedro Neves
<b>11h15</b>	Pausa para Café [Exposição ODS]
<b>11h45</b>	<b>Leitura e Assinatura da Carta de Compromisso</b>
<b>12h00</b>	<b>Constituição Formal da Rede Internacional de Municípios Nós Propomos</b>
<b>12h30</b>	<b>Encerramento</b>
<b>13h00</b>	<b>Almoço</b>
<b>14h30</b>	<b>Visita Cultural Acompanhada</b>
<b>18h30</b>	<b>Retorno a Cascais</b>

● cascais.pt

**IGOT** Instituto de Geografia e Ordenamento do Território  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

**CASCAIS**  
Tudo começa nas pessoas

**Figura 2:** Programa da sessão de constituição formal da Rede de Municípios Nós Propomos!

Numa leitura global, acredita-se no contributo efetivo dos jovens para a construção de soluções viáveis para os problemas das suas comunidades e que este seu envolvimento constitui a melhor escola de formação cidadania; por outro lado, confia-se em que a simplicidade metodológica constitui a melhor arma para conseguir mobilizar um grupo alargado de escolas, desde logo aquelas de públicos aparentemente mais difíceis de mobilizar para experiências de inovação curricular – e que devem constituir, também por isso, alvos privilegiados do Projeto. Enfim, assumidos três princípios essenciais (identificação de problemas locais, realização de trabalho de campo, apresentação de propostas), o respeito pela diversidade de sistemas educativos e das especificidades das próprias escolas é central no desenvolvimento do Projeto.

#### 4. Um desenvolvimento faseado do Projeto

Em Portugal, até pela dimensão alcançada, o desenvolvimento do Projeto assume um conjunto de fases que passamos a discriminar e que é, necessariamente, diferente daquele observado noutros países e universidades – mas que, inevitavelmente, acaba por os inspirar.

Em cada ano, o relançamento do Projeto é divulgado no site do IGOT. As inscrições iniciam-se em meados de julho e prolongam-se até ao final do mês de setembro – e, com frequência, para além dessas datas. Realizada a Inscrição de cada Escola, o desenvolvimento do Projeto compreende habitualmente as seguintes fases:

a) Envio às escolas dos principais documentos orientadores, como o Regulamento do Projeto. Na realidade, nos primeiros anos, o Regulamento era discutido com as Escolas. Com o crescimento do Projeto, acabou por se perder esta proximidade e o Regulamento é logo enviado, também como guião do desenvolvimento do Projeto.

b) Inscrição dos alunos no sítio do Projeto e do Facebook

Cada aluno deve inscrever-se no sítio do Projeto ([www.nospropomos.igot.ul.pt](http://www.nospropomos.igot.ul.pt)). Desde logo, é uma forma de promover a identificação com o Projeto *Nós Propomos!*, mas possibilita igualmente a comunicação entre a coordenação nacional do mesmo e os alunos. Alerta-se ainda para a existência de locais do Projeto nas redes sociais.

b) Identificação dos problemas locais pelos alunos

Desde logo, esta identificação é realizada através do diálogo na sala de aula. Por outro lado, os professores podem realizar itinerários com os alunos na área da escola, a fim de estes olharem, de forma mais atenta, sobre os problemas locais. Uma outra forma de sensibilização para os problemas locais consiste na resposta a um inquérito, construído a partir de pré-inquéritos respondidos por alunos de diversas escolas participantes.

Tipicamente, entre os problemas abordados, encontram-se a reabilitação de edifícios abandonados nos centros urbanos; o arranjo de uma rua, sem asfalto, sem esgotos; a criação de bebedouros públicos de água no centro das localidades; a ocupação de um terreno abandonado num centro urbano, frequentemente como espaço de lazer e desporto; a criação de itinerários turísticos, valorizando o património dos centros urbanos; a criação de museus virtuais sobre o património arquitetónico e ambiental locais; a melhoria das vias de comunicação e dos transportes públicos, etc.

#### c) Formação de grupos e definição do tema do Projeto

Apesar de serem atividades diferentes, a formação de grupos e a definição do respetivo tema acabam por decorrer mais ou menos em simultâneo. Cada grupo tem, em geral, 4/5 alunos. Frequentemente, os alunos, começam por definir problemas muito abrangentes. Temos sugerido, crescentemente, que abordem problema bem delimitados, para que as propostas sejam muito concretas.

#### d) Sessão da equipe de coordenação com os alunos nas escolas (opcional)

O trabalho com as escolas, os professores e os alunos, é fundamental. Este assume uma grande diversidade de formas. Em Portugal, esforçamo-nos por ir a cada uma das escolas do Projeto (o que vai sendo cada vez mais difícil concretizar), a fim de dialogar com professores e alunos sobre os objetivos do Projeto e os projetos que irão ou vão ser desenvolvidos.

#### e) Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal

Sempre que possível, técnicos das autarquias reúnem com alunos e professores e partilham as principais preocupações do Plano Diretor Municipal, que ajudam a enquadrar os problemas que os alunos estão a pesquisar. Esta constitui também uma forma de aproximar os alunos do poder local e, não menos importante, de sensibilizar o poder local para o trabalho que está a ser desenvolvido pelas escolas. Há autarquias

que abraçaram diretamente o Projeto como desafio de cidadania e o apoiam em diversas escolas, como já foi referido, tanto em Portugal como noutros países.

#### f) Realização de Trabalho de campo

O núcleo do Projeto reside no trabalho de campo. Os alunos vêm para a rua, fotografam os espaços ou equipamentos sobre que querem atuar e escutam as populações, em pequenos inquéritos ou entrevistas. Quando os alunos identificam um problema, muitas vezes constroem/idealizam propostas de solução para o mesmo. Valoriza-se as suas opiniões, mas pretende-se que escutem a população sobre estes problemas e sobre as suas próprias propostas, sublinhando-se o facto de a recolha destas opiniões dar mais solidez e credibilidade às suas propostas. Assim, os alunos realizam fotografias, inquéritos à população e entrevistas a comerciantes, autarcas ou outros atores locais. O facto de os alunos se dirigirem à população, a fim de recolher a sua opinião sobre um problema, constitui, também, uma forma de sensibilização da população para esse mesmo problema.

#### g) Elaboração das propostas pelos alunos

As propostas são apresentadas por duas formas: um recurso multimídia, geralmente um *Powerpoint*® (mas tem-se utilizado também o *Prezi*® e vídeos, estes com carácter complementar). Tem sido cada vez mais solicitada a elaboração de cartazes com as propostas dos alunos, pela visibilidade acrescida que dá às propostas dos alunos – mas esta é uma opção. A apresentação de cada proposta ou projeto dos alunos começa pela identificação dos seus autores, o logótipo do *Projeto Nós Propomos!* e das instituições que o promovem, bem como da escola e da autarquia.

#### h) Autoavaliação intermédia

Esta é uma fase claramente opcional. Em Portugal, onde há muitas escolas, em meados do ano letivo, em que já se encontram numa fase avançada da concretização do seu projeto de grupo, os alunos

respondem a um questionário *online*, no sítio do *Projeto Nós Propomos!*, onde identificam as tarefas que já realizaram e aquelas que lhes falta realizar, bem como as dificuldades que estão a sentir. Este exercício vale, sobretudo, como atividade de autoavaliação, em que o grupo faz o seu próprio balanço do desenvolvimento do projeto. A coordenação responde a cada uma destas autoavaliação, geralmente elogiando o trabalho já desenvolvido e dando, nalguns casos, sugestões sobre a forma de superar problemas identificados pelos alunos (como contatos sem sucesso com autarquias) e tarefas a realizar futuramente (geralmente, relacionadas com a auscultação da população).

i) Participação em concursos de fotografia, vídeo, texto, desenho e *spot* publicitário

Ao longo dos anos, como se referiu, foram surgindo fotografias, textos, desenhos e filmes de vídeo de grande interesse e habitualmente pouco valorizados. A partir destas produções, surgiu a ideia de estimular e distinguir estas produções a partir de concursos nacionais no âmbito do Projeto. Estes concursos não constituem o cerne do Projeto, mas mobilizam alunos de diferentes perfis e enriquecem-no. Neste momento, em Portugal, há concursos de fotografia, vídeo, texto, desenho e *spot* publicitário. O júri destes concursos é constituído, na sua quase totalidade, por alunos do IGOT e constituem, também, uma forma de mobilizar os mesmos para o Projeto.



Figura 2 – 1º prémio do concurso nacional de fotografia 2018/19 (“Dualidades”, Cláudia Antunes, Escola Secundária de Amares).

j) Divulgação das propostas dos alunos

- em Seminário, na universidade

Em Portugal, há um Seminário Nacional que se realiza na Universidade de Lisboa. Este Seminário final é muito importante. Soleniza-se a conclusão dos trabalhos, em ambiente de partilha e de valorização do contributo de cada um.

Em Portugal, os alunos apresentam as suas propostas da parte da manhã, para o que dispõem de 10 minutos, numa sala com colegas de outras escolas – no que constitui uma experiência marcante, do ponto de vista pessoal. Da parte da tarde, realiza-se a sessão plenária, onde responsáveis académicos e autarcas realizam intervenções e são atribuídas distinções e prémios aos alunos – sempre sublinhando que o objetivo do Projeto não é a disputa entre os alunos.



Figura 3 – Seminário Nacional do Projeto Nós Propomos!, Reitoria da Universidade de Lisboa (29 de abril de 2019). Participaram cerca de 1300 alunos e professores.

- na comunidade local

Em Portugal, a divulgação das propostas prolonga-se pelas escolas, assembleias de jovens e junto do poder local – na realidade, os problemas estudados pelos alunos têm uma dimensão local. Existindo propostas diretamente implementadas pelo poder local, geralmente com adaptações, a influência da divulgação das propostas dos alunos é muito superior à que é imediatamente perceptível. Há múltiplas evidências de problemas que têm sido abordados por terem sido colocadas em discussão pública pelos alunos do Projeto Nós Propomos! No Colégio de Aplicação da UFSC tem havido uma preocupação muito vincada com a partilha das propostas dos alunos com a comunidade. Assim, nos últimos anos, os alunos têm-se deslocado à Câmara Municipal de Florianópolis, onde têm apresentado as suas propostas a políticos locais.



Figura 4 – Alunos do Colégio de Aplicação apresentam as suas propostas na Câmara Municipal de Florianópolis, em 18 de novembro de 2019 (Fotografia de Márcio Marchi)

#### I) Avaliação do Projeto

No final do ano letivo, é lançado um inquérito de avaliação, a alunos e professores, de resposta anônima. Os alunos queixam-se, sobretudo, da falta de tempo e, por vezes, da falta de colaboração das suas autarquias, das pessoas a quem se dirigem e pedem opinião – é uma outra aprendizagem que estão a fazer. A questão dos prêmios tem sido sempre levantada (é uma questão sempre delicada). Os professores têm uma opinião geralmente muito positiva. O balanço global é geralmente positivo ou muito positivo.

Na sua fase inicial, o Projeto tinha um faseamento mais simples. Assim, por exemplo, não havia avaliação intermédia, que surge na sequência da necessidade de acompanhar de foram mais próxima uma rede alargada de escolas. Naturalmente, há muito trabalho a desenvolver, designadamente no âmbito da partilha das propostas dos alunos junto da comunidade.

## 5. Formar melhores cidadãos

Não é verdade que a generalidade dos alunos e professores adiram espontaneamente ao desafio colocado pelo Projeto Nós Propomos! – este supõe uma ruptura das práticas escolares tradicionais (MENEZES, 2016). Contudo, cerca de 12.000 já participaram no Projeto em Portugal, produzindo cerca de 2.000 projetos, e têm surpreendido pelo seu envolvimento e criatividade, num trabalho que tem merecido reconhecimento internacional, também em fóruns científicos, e se encontra ele próprio em prática noutras latitudes.

A grande mensagem do projeto é, precisamente, a de que é possível sair da escola, realizar trabalho de campo e apresentar propostas úteis à comunidade – e, através das mesmas, educar para a cidadania. O sucesso deste projeto une-nos no objetivo comum de construirmos uma escola comprometida com as aspirações dos alunos e da sociedade e, por esta forma, comprometida com a formação de melhores cidadãos.

### Referências

- ALVES, M. L.; BRAZÃO, M.; MARTINS, O. S. **Programa de Geografia A**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ARAYA PALACIOS, F.; ÁLVAREZ BARAHONA, S. Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. **Revista Signos Geográficos**, Vol. 1, 18 p., 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59376>
- CALLAI, H. C. Apresentação. In H. C. Callai (org.) **Educação geográfica: reflexão e prática** (pp. 15-33). Ijuí: Editora UNIJUI, 2011
- CLAUDINO, S. Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**,

494(09), 1-10, 2014 <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf>

CLAUDINO, S. Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. In: A. M. Hernández Carretero, Carmen R. García Ruíz, J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). **Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas** (pp. 49-65). Universidad de Extremadura/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres, 2015. Acedido em 1 de dezembro, 2015, de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>

CLAUDINO, S. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano H. (coord.) **O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Climepsi Editores p. 265-303, 2018.

CLAUDINO, S. Project We Propose! building territorial citizenship from school. In: PINEDA-AFONSO, José A.; ALBA-FERNANDEZ, Nicolas de; NAVARRO-MEDINA, Elisa. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, p. 350-382, 2019

DELICADO, A. et al. As catástrofes ilustradas pelas crianças uma abordagem exploratória. In J. Ferrão, Ana Horta (eds.) **Ambiente, território e sociedade: novas agendas de investigação** (pp. 117-131). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2015.

FERRÃO, J.; TULUMELLO, S.; BINA, O. Governança territorial democrática: tensões e potencialidades. In: FERRÃO, J.; HORTA, A. (eds.), **Ambiente, território e sociedade: novas agendas de investigação** (pp. 149-155). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2015.

GONZÁLEZ, R.; DONERT, K. Introduction. In: GONZÁLEZ, R. M.; DONERT, K. (eds.), **Innovative learning geography in Europe: new challenges for**

the 21st century (pp. 1-5). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

HARVEY, D. **Social justice and the city**. Athens: University of Georgia Press, 1973.

**LUCERNE Declaration on Geographical Education for Sustainable Development**. International Geographical Union Commission on Geographical Education, Lucerne, 2007-07-31.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 201 f., 2016.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. Savoir. Penser L' Espace. **L'information géographique**, 49, 151-160, 1985.

MERENNE-SCHOUMAKER, B. **Analyser les territoires: savoirs et outils**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002.

MORENO, O. **Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria: estudio de experiencias educativas en Andalucía**. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2013.

NUNES, A. N.; ALMEIDA, A. C.; NOLASCO, C. C. **Metas curriculares. 3.º ciclo do Ensino Básico (7º e 8º anos): Geografia**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2018). **Aprendizagens essenciais**. Lisboa: República Portuguesa (pol.)

SOJA, E. W. **Seeking spatial justice**. Minneapolis: University of Minnesota Press., 2010.

SOUTO, X. M. **Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. **Construimos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! Revista**

**Signos Geográficos**, Vol. 1, 16 p., 2019. Disponível em:  
<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>

TEDESCO, J. C. (1998). **The new educational pact**: education, competitiveness and citizenship in modern society. Paris: UNESCO.

# sobre tudo

## O QUE “A GENTE” QUER COM ESSA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA?

José Carlos da Silveira<sup>12</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito analisar como estudantes e professores articulados na proposta pedagógica “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”, desenvolvida nos 9<sup>os</sup> anos do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, se veem e significam a prática de iniciação científica na escola. Os discursos dos sujeitos envolvidos com uma prática de iniciação científica, bem como os que prescrevem práticas investigativas para as escolas, são examinados sob a luz da Análise de Discurso de linha francesa e de perspectivas críticas da educação.

**Palavras-chave:** Pés na Estrada; iniciação científica; educação básica; discurso.

**What “we” want with this scientific initiation on school?**

**Abstract:** This article’s purpose is to analyse how students and teachers articulated on the pedagogic proposition “Pés na Estrada do

---

<sup>12</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: prof.josecarlos@hotmail.com

Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”, desenvolvida no 9º ano do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, onde os sujeitos envolvidos se veem e dão significado à prática de iniciação científica na escola. Os discursos dos sujeitos envolvidos com a prática de iniciação científica, assim como os que prescrevem práticas investigativas para as escolas, são examinados sob a luz da análise de discurso francesa e de perspectivas críticas da educação.

**Keywords:** Pés na Estrada; iniciação científica; educação básica; discurso.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles, que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o da sua autonomia (FREIRE, 2005, p. 35).

## Situando a discussão

As reflexões que ora apresentamos constituem parte da pesquisa de doutorado realizada pelo autor entre os anos de 2014 a 2018, na qual foram analisados discursos dos sujeitos envolvidos com a prática de iniciação científica (IC) Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola (doravante Pés na Estrada), a partir dos lugares sociais e discursivos que ocupavam. Participaram da pesquisa docentes que possuíam relação com a prática de IC e discentes dos 9<sup>os</sup> anos. Os discursos circulantes por meio de reuniões pedagógicas, encontros de orientação, viagens de estudos, entrevistas, rodas de conversas formais e informais e documentos nacionais e internacionais

sobre o tema, compuseram o mosaico da trama discursiva envolvendo uma perspectiva de IC na escola.

Desse modo, estudamos os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos acerca dos lugares sociais e discursivos assumidos com a prática pedagógica de IC. Os lugares de fala marcam posições sobre esse estar na escola e no mundo. No dizer de Pêcheux (2014), os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro imagens que são projetadas a partir dos lugares sociais e discursivos que ocupam em um dado contexto socio-histórico. Os lugares de estudante-pesquisador e de professor-orientador marcam circunstâncias de estar na escola que recolocam os lugares de estudante e professor. O lugar que o sujeito ocupa na sociedade “é determinante do/no seu dizer. Ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, e sim o de sujeito do discurso (GRIGOLETTO, 2007, p. 126).

Assim posto, os lugares de pesquisador e orientador, não constituem apenas arranjo gramatical complementar de função adjetivadora de sujeitos. Ao ocuparem lugares empíricos construídos em uma formação social, na relação complexa da posição socio-ideológica do sujeito em uma dada formação discursiva (FD), que determina aquilo que pode e o que deve ser dito numa dada formação ideológica, veem as condições para a enunciação. Os lugares empíricos citados assumem características particulares quando emergem na relação entre sujeitos na escola. Tal constatação remete a um olhar sobre os próprios papéis dos sujeitos na relação tradicional que possuem com o conhecimento em contextos escolares.

Feitas as considerações em torno das condições de produção da pesquisa, o presente texto se propõe a analisar como docentes e discentes se veem e significam uma prática pedagógica de iniciação científica a qual estão filiados.

## 1. Uma prática de iniciação científica e a produção de jeitos de estar na escola

Alunos enfileirados em carteiras e o professor na frente de uma turma, próximo ao quadro para registros. Uma cena típica nas escolas em qualquer lugar do mundo. Variações dessa cena de tipo escolar podem ser encontradas se a escola for para pessoas indígenas, quilombolas, sem terras, brancas, ricas, pobres, do meio rural ou urbano, de qualquer outra realidade. Mas o estudante e o professor, enquanto atores sociais, independente do arranjo espacial cultural do contexto escolar, estarão lá, naquilo que os aproxima ou singulariza.

Um imaginário sobre o sujeito estudante/aluno e seu papel na escola está associado ao lugar socialmente destinado ao mesmo no sistema societário onde vive. Dizeres que vêm do dicionário situam uma compreensão que em geral, de senso comum, é (re)produzida sobre esse lugar social e histórico.

### **Estudante:**

Que ou aquele que frequenta qualquer curso regular ou livre, a fim de **adquirir conhecimento e instrução formal ou alguma habilidade**; aluno, discípulo.

### **Aluno:**

1 Pessoa que **recebe instrução em um estabelecimento de ensino**, como colégio, liceu, escola superior etc.

2 Pessoa que **recebe ou recebeu instrução ou educação de um mestre ou preceptor**; discípulo, educando.

3 Indivíduo **que tem poucos conhecimentos em determinada matéria**; aprendiz (MICHAELIS, 2014, grifo nosso).

Sabemos que teorias educacionais contra hegemônicas situam o sujeito estudante de outra forma. Buscamos o dicionário justamente

para situar essa dimensão imaginária social tradicional. Dos excertos destacados, podemos observar em *adquirir conhecimento/recebe instrução/poucos conhecimentos* um discurso de lugar de vazios a serem preenchidos, como Paulo Freire enuncia, de depósitos. Nessas condições, as relações se dão pela narração de conteúdos (FREIRE, 2005). Por essa via, a naturalização dos lugares sociais “estudante” e “professor”, enquanto evidência de sentido, constituem

[...] certeza ideologizada segundo a qual o **estudante existe para aprender e o professor ensinar**. Essa sombra é tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do **saber que o estudante faz** (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 44, grifo nosso).

Enquanto consequência de uma educação escolar dessa estatura, vemos a (de)formação de um tipo de sujeito estudante com falhas na construção de sua postura indagadora, com limites de inquietação perante o seu estar no e com o mundo (FREIRE, 1983; 2005). Nessa perspectiva, pensar uma IC na escola, no modo que se apresenta, implicaria na superação de “posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir” (FREIRE, 1983, p. 96).

Os estudantes do nono do ano Colégio de Aplicação, quando desafiados a assumirem o lugar de pesquisadores, o fizeram num primeiro momento, por uma questão de exigência de seu processo de escolarização. O espaço de IC não é eletivo naquele contexto, constituindo parte da estrutura curricular obrigatória da instituição para o referido ano escolar. Assim, é visto pelos estudantes, em geral,

como mais uma “disciplina escolar”. Ao longo do ano letivo, até sua conclusão, passaram pelos processos de ensinar e aprender próprios dessa forma pedagógica: encontros de orientação, definição de problemas de pesquisa, realização de pesquisa de campo, construção de ensaios escolares e/ou audiovisuais e socialização dos resultados alcançados com a comunidade escolar; constituindo, dessa forma, um jeito estudante-pesquisador na escola. Essa constituição não foi um processo fácil e tranquilo. Quando da nossa participação dos encontros de orientação em que a professora Lena protagonizava o papel de orientadora, e depois com os demais professores, percebemos quanto o “velho” estudante teimava em permanecer com o “novo” que começava a ganhar materialidade nas ações, nos gestos, nas compreensões. Em alguns casos, a identificação com o lugar empírico pesquisador foi quase que imediata, porém não sem dificuldades. Em outros casos, a desconfiança com a IC permaneceu o ano letivo inteiro, embora participassem ativamente de todo o processo.

Por meio dos dizeres, identificamos os sujeitos nos diferentes momentos do processo de assimilação do jeito estudante-pesquisador ao qual estamos nos referindo. Uma primeira situação de negação, em que a posição anterior, a de estudante, reluta em modificar padrões de abertura para a posição de pesquisado, foi assim expressa:

**Flávio:** Chato, **precisa ler e se esforçar.**

**João Paulo:** Chato. Fiquei **muito cansado por causa dos trabalhos.**

**Zirlândio:** **Difícil** demais.

O dito “chato”, seguido de suas razões, é uma forma de dizer que não estavam plenamente identificados com a proposta. Ao dizer que foi chato ser pesquisador deixaram de dizer que preferiam a outra posição escolar, a qual, de maneira geral, os conteúdos lhes chegavam com mais facilidades. Tal situação é reforçada pelo dito “difícil” que se refere aos

muitos momentos do ato investigativo e das exigências de cada etapa<sup>13</sup>. Talvez uma avaliação escrita ou outra atividade após um período determinado de aulas fosse mais desejável em tais condições. No dizer de Freire e Horton (2003), sem conflito e a consequente superação, não há criatividade, ou seja, no caso em questão, a possibilidade de uma outra tomada de posição.

Outros dizeres, em rota de identificação com o ser pesquisador na escola, produziram situação de discurso otimista, de pleno reconhecimento desse estar na escola. Aqui, verificamos também um efeito de seleção, produzido pelos sujeitos ao sinalizarem sobre o que mais se identificaram na tarefa de ser pesquisador. Vejamos nas sequências discursivas (Sds):

**Electro:** Legal, pois tive uma **experiência diferente**.

**Isabela:** Maravilhoso e **desafiador**.

**John:** Foi a **coisa mais legal** que já fiz dentro de sala.

**Rodrigo Oliveira:** **Sair em campo** e fazer **o projeto**.

**Felipe Torres:** [...] Esta experiência de **IC para mim foi única**. Claro que teve seus prós e contras, mas no final ela acabou sendo única.

Os fragmentos discursivos *experiência diferente/desafiador/coisa mais legal/foi única* enunciados no contexto em questão, silenciam e problematizam a escola naquilo que lhe falta ou que ousa pouco. Em composição com os ditos de negação vistos anteriormente, formam um bloco discursivo funcionando, ora para

---

<sup>13</sup> A prática de IC, no ano letivo em que foi realizada a pesquisa, foi organizada em duas etapas. No primeiro semestre o foco para a problemática da luta pela posse da terra, problematizou o caso da população atingida por barragens em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, respectivamente os municípios de Itá e Aratiba, respectivamente. No segundo semestre, as atenções investigativas voltam-se para cidades históricas de Minas Gerais com o interesse em compreender aspectos da formação histórico-cultural do Brasil.

negar o papel de pesquisador ora para aceitá-lo plenamente. Quando de forma incisiva definem uma posição em relação à IC, o fazem a partir das experiências vividas em “sala de aula”. Quanto mais ou menos identificados com essa “sala de aula”, do dia a dia, mais negam ou aceitam a outra forma de “sala de aula” que chegou depois na dinâmica de sua formação escolar.

Ainda na atmosfera discursiva de identificação, acompanhamos a tentativa de definir esse jeito de ser e estar na escola. Observamos que os sentidos caminharam para uma forma estabilizada em torno do que circula acerca do profissional pesquisador. As colocações estiveram, no âmbito do discurso, muito próximas dos sentidos produzidos nos meios acadêmicos e/ou em centros de pesquisas. Acreditamos que alguns fatores podem ser elencados como explicação para a situação: (i) estudarem em uma universidade, (ii) o trabalho de orientação ser realizado por docentes com mestrado ou doutorado e/ou que tiveram aproximação com outras formas de pesquisa acadêmica e (iii) viverem em uma formação social de valorização e exaltação da ciência e do pesquisador-cientista. Vejamos as Sds:

**Geralt:** É saber questionar, fazer perguntas, querer sair em busca das respostas para as suas perguntas [...].

**Leandro:** [...] procurar respostas por nós mesmos, produzindo conhecimento [...].

**Milenna:** [...] descobri diversas coisas novas, e ainda aprendi alguns modelos de pesquisa! Tive contato com pessoas de diferentes lugares, diferentes profissões, modos de vida e situações do cotidiano. Com certeza ser um estudante-pesquisador me aproximou ainda mais da “sociedade”.

**Pedro:** [...] ter autonomia sobre um trabalho escolar.

**William Garcia: [...] um conhecimento de como produzir projeto de pesquisa maiores.**

As repetições discursivas se aproximaram do que Orlandi (2005) denomina repetição formal – aquela em que o sujeito repete o que leu ou ouviu procurando diferenciar a forma. No entanto, chamou-nos atenção o dizer de Milenna, no qual identificamos avizinhamo com uma repetição histórica, enquanto trabalho de interpretação, constituindo forte exercício de autoria. Nessa dimensão discursiva de enunciação, o sujeito articula seu dizer com outros, abrindo espaço para a polissemia, o que Orlandi (2005) chama de historicização do dizer. Milenna historiciza os ditos ao remeter a situações que ampliam a ideia “de pesquisador” como aquele que “faz perguntas” e/ou “busca respostas”. Ao avançar sobre essa dimensão, produz sentido sobre a necessidade do pesquisador de estar em contato com pessoas. Observemos isso nas sequências: *diferentes lugares/diferentes profissões e modos de vida e situações do cotidiano*.

No dito “me aproximou **ainda mais** da ‘sociedade’” há preocupação com aspectos da vida social. A colocação de aspas na palavra *sociedade* possibilitou vestígios indicadores de que não se tratava de uma sociedade que no senso comum poderia indicar uma condição de elitização social vivida por alguns sujeitos, mas de uma perspectiva que considera uma forma de organização da vida humana, de múltiplas características.

De parte dos professores e professoras, verificamos que há trabalho pedagógico de construção dessa identidade de pesquisador. Não falamos em um ensinar formal propriamente dito, mas enquanto acontecimento na dinâmica de orientação. A forma como dialogam, as questões que colocam ou não, as advertências ditas, dentre outras situações postas significam sobre esse jeito de ser pesquisador.

Identificamos no acompanhamento do trabalho docente e por meio dos dizeres produzidos que há homogeneidade de pensamento quando se referem a uma desejável posição sujeito-pesquisador na escola. Em geral, apostam em uma mudança da posição estudante, na qual criticidade, reflexão, protagonismo político, alteridade, envolvimento, inquietude, curiosidade, dentre outros aspectos, se mesclam.

**Margarida: é um ser conflituoso ((sorriso)) porque é esperado uma criticidade deles, enfim, uma reflexão crítica que eles estão em processo de construção.**

**Tito: [...]** esse aluno-pesquisador **ele consegue entender o termo alteridade, de se colocar no lugar do outro.** Então eu acho que esse aluno-pesquisador ele tá formando ... essa ... uma outra consciência histórica sobre o mundo que ele tá colocado. Eu acho que ele tem uma... uma **perspectiva de análise, assim, do contextual ou, ou, ou um posicionamento** que eu acho que é fruto de todas essas problematizações, essas perguntas que a gente incita eles a ter.

**Luiza: [...]** ele não tem tanta obrigação, ele não tem a obrigação, como tem muitas vezes na aula curricular [refere-se ao espaço das disciplinas] ...é... de te devolver coisas que o professor te passou, né? Então, assim, o fato de aquele trabalho que ele vai fazer ser único e se construir com ... com a presença dele ali ...é... e só com a presença dele, aquele trabalho que vai sair com aquela característica só vai sair assim porque ele estava ali, **na relação com o professor, na relação com os colegas, com os demais sujeitos, né?**

O que observamos das falas dos docentes e da análise dos documentos da proposta “Pés na Estrada” nos possibilitou afirmar que não houve filiação direta ao discurso de formação de recursos humanos

para o campo científico<sup>14</sup>. Isso posto, inferimos que as expectativas dos docentes e dos discentes em seus dizeres mostram outra filiação, voltada para um estar na escola, próprio da formação para o nível de ensino em que estão colocados. Não observamos a expectativa docente em “despertar vocação” nem mesmo nos discentes em almejar o dito campo científico como possibilidade profissional futura, embora pensemos que no processo dialógico dos sujeitos, tais aspectos possam não estar totalmente descartados.

Por parte dos discentes, como vimos, pouco se alterou em relação a uma percepção socialmente corrente. Apenas uma estudante procurou trazer elementos diferenciados em sua compreensão. Para os docentes, o jeito pesquisador apontou para um processo de formação humana ancorado em sensibilidades para alteridade, preocupação com contextos e com foco nas relações humanas. A esse respeito, Fialho (2009) e Melo e Sousa (2005), em contextos particulares de formação de pesquisadores na Educação Básica, também destacaram em suas análises a contribuição que tal enfoque pedagógico pode dar no desenvolvimento de sensibilidades para os problemas sociais e exercício da cidadania.

Por fim, inferimos que o jeito estudante-pesquisador, na proposta de IC em estudo, filia-se a uma visão de formação de sujeitos sensíveis aos problemas sociais e ambientais, na perspectiva de fortalecimento do olhar problematizador sobre e com o mundo. A sensibilidade referida, distante de uma formação de talentos, acena para percepções acerca de outras formas de perceber, pensar e agir no mundo.

---

<sup>14</sup> Documentos nacionais e internacionais que prescrevem a iniciação científica para a Educação Básica, em geral, baseiam suas orientações para uma IC que atenda a formação de recursos humanos para a ciência, em uma perspectiva de interesse do desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva buscam “jovens talentos” para assim despertar vocações para o citado campo.

Um outro jeito de estar na escola, agora relacionado ao profissional docente, problematizou a imagem caricata de um professor, muitas vezes usando um jaleco branco, à frente de uma sala de aula, às vezes dialogando, às vezes narrando, cena previsível em ambientes escolares.

A exemplo do que vimos sobre o sujeito estudante, o descrito acima também nutre um imaginário social em qualquer lugar do mundo em torno do sujeito professor. Um complemento à imagem, com uso do dicionário (MICHAELIS, 2014), produziu cercamento de sentido estabilizado a esse respeito.

Professor

**Substantivo masculino**

- 1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso.
- 2 Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô.
- 3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor.
- 4 Aquele que tem diploma de professor.
- 5 Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto.

**Adjetivo**

- 1 Que professa; profitente.
- 2 Cuja função é lecionar.
- 3 Com título de professor em alguma área de conhecimento.

O discurso que remete ao professor enquanto sujeito com “vasto conhecimento” e que se “dedica a dar aulas”, mascara, sob efeito da transparência da linguagem, múltiplas dimensões da profissão docente. Em virtude do efeito ideológico de evidência de sentido, tais dimensões da profissão docente possuem circulação social precária. A ideia-força de transmissor do conhecimento circula com maior fluidez, apesar dos numerosos estudos críticos a esse modo de ver a educação e o citado profissional, como podemos ver nas reflexões produzidas por

Freire (2005); Ball, Maguirre e Braun (2016); Apple (1989); Freitas (2010), dentre muitos outros.

A esse respeito, temos que organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fazem circular em amplitude global, a mesma concepção de caráter dicionarístico, com forte ação ideológica limitadora de sentido sobre a ação política do profissional da educação em discussão. Para o citado organismo internacional (OI),

Um professor é definido como uma pessoa cuja **atividade profissional envolve a transmissão** de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional (OCDE, 2006, p. 25, grifo nosso).

Esse lugar empírico e discursivo, “professor”, é definido pela OCDE enquanto “professor eficaz”, identidade de característica neoliberal construída na relação entre escola-mercado-resultados, na base dos discursos dos talentos e de vocação para a ciência que afluem acintosa e exitosamente sobre as escolas da periferia societária capitalista.

A IC de nosso estudo, na escola, vincula docentes e discentes em uma outra lógica de relações. Tal percepção nos foi possível pelo próprio processo de acompanhamento dos sujeitos em seus cotidianos, o qual forneceu pistas sobre a circulação de uma concepção de docência distante das ideias anteriormente tratadas. Nessa direção, docência, enquanto interação humana, pode ser postulada

[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo

fundamental da interação humana (TARDIF; LESSARD, 2008, p.8).

Para os autores, o trabalho na escola se dá no processo de interação dos sujeitos, ao envolver um fazer “sobre e com outrem” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.8), ocorre no jogo das condições, das tensões e das vivências. Desse modo, ação e interação marcam essa atividade constituinte e constituidora de subjetividades.

O trabalho de interação dos sujeitos, na perspectiva apontada, fortalece-se quando, neste estar na escola, docentes e discentes desenvolvem a percepção de que ensinar não “é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), num processo que envolve afeto, diretividade e engajamento. Tal entendimento, pelo que foi possível interpretar, ganha materialidade na construção de uma concepção de um jeito professor-orientador produzido no caminhar dos sujeitos.

Em consonância com o que vimos, quando tratamos do jeito estudante-pesquisador, dizer a palavra “professor” remete a sentidos que caminham em diferentes direções. As definições do dicionário e da OCDE, por exemplo, dizem muito sobre um sentido imaginário, estabilizado, acerca da palavra. Na filiação discursiva a uma FD que autoriza a circulação de tais dizeres, os sujeitos se preenchem deles em seus fazeres cotidianos com a profissão. Sob outra perspectiva, dizeres outros podem instaurar, também pelo processo de filiação discursiva, como vimos, ideias superadoras da docência como prática de transmissão de conhecimento.

Em Análise de Discurso (AD) falamos em fuga de sentidos quando identificamos diferentes movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico. Ao pronunciar “professor”, o que está significando não é a palavra em si, mas o que está posto nela, o trabalho de homens e mulheres falando. O movimento a que nos referimos está na relação do sujeito com o interdiscurso, memória e silêncio, fazendo com que nos

identifiquemos com alguns sentidos e não nos identifiquemos com outros (ORLANDI, 2015).

A prática de IC trouxe para o cotidiano escolar em estudo o sujeito professor-orientador, função essa até então restrita notadamente aos meios acadêmico-científicos. Na interpretação de Orlandi (2017), os sentidos podem sair de seu lugar ao migrarem de uma FD para outra. Quando a IC chega aos meios escolares<sup>15</sup>, notadamente para a escola de nosso estudo, outros sentidos sobre o trabalho docente passaram a concorrer com o já estabelecido. Os sentidos também podem variar de escola para escola ou na própria escola em função do trabalho das FDs em movimento.

Ao observarmos o Quadro 1, podemos perceber o movimento de sentidos entre um aspecto e outro do trabalho docente. Os sentidos em fuga, como já falamos, põem em movimento interdiscurso, memória e silêncio, construindo no caso em questão uma forma de docência que aqui estamos chamando de jeito professor-orientador.

---

<sup>15</sup> No Brasil, enquanto política pública articulada pelo CNPq, a IC na Educação Básica ganha materialidade em 2003 quando da criação do programa institucional de Iniciação Científica, denominado Iniciação Científica Júnior.

## QUADRO 1-O MESMO E O DIFERENTE DA POSIÇÃO-SUJEITO DOCENTE

Posição-sujeito Docente	
Dar aula	Orientar pesquisa
<p>[...] tem um <b>programa a seguir</b>, tem um conteúdo programático no ano (Elis).</p> <p>[...] eu tenho uma <b>direção que eu planejei</b> (Irene).</p> <p>[...] cada um tem as suas necessidades, mas geralmente <b> você pensa no todo</b> (Margarida).</p> <p>[...] um pouquinho <b>mais amarrada, mais engessada</b> [o espaço da disciplina] (Luiza).</p> <p>[...] como eu trabalho com <b>as perguntas na minha aula</b> (Lena).</p>	<p>[...] <b>O que eles vão trabalhar ... o que eles querem trabalhar</b> e como é que eu vou poder orientar (Elis).</p> <p>[...] tem <b>mais autonomia de seguir caminhos</b> (Irene).</p> <p>[...] <b>não necessariamente eles têm que chegar aonde eu acho</b> que eles têm que chegar (Margarida).</p> <p>[...] <b>caminha junto</b>; que dá possibilidades, que pergunte muito, acho que mais faça perguntas do que dê respostas (Tito).</p> <p>[...] um pouco de passividade na sala de aula, tu acaba <b>transformando em atividade</b> (Nazca).</p> <p>[...] você <b> nunca sabe o rumo que aquele [...] encontro vai tomar</b> (Luiza).</p> <p>[...] tem um papel de <b>ajudar, colaborar, não é de fazer</b> (Lena).</p>

Fonte: O autor, a partir das entrevistas realizadas com orientadores (2015).

Nos dizeres: “programa a seguir/direção que eu planejei/mais amarrada, mais engessada” estão em jogo uma forma escolar que por mais diferenciada que se proponha está centrada na relação entre conteúdos, avaliações e o complexo processo das relações pessoais e institucionais no interior da escola e fora dela.

Ao se referirem à tarefa de orientação em IC, outros aspectos entraram na cena escolar. Apesar de ocorrer no mesmo espaço – na escola – e envolver os mesmos profissionais – os professores e professoras – promovem outro funcionamento. No excerto: “o que eles

querem trabalhar e como é que eu vou poder orientar” tira do docente o controle absoluto do processo pedagógico que possuía quando selecionava os conteúdos do “seu” ensinar específico e a forma como se daria o processo. Uma mudança nas relações entre os sujeitos na escola torna necessário mais diálogo, mais afetividade. A surpresa, no dizer “como é importante pra eles a opinião da gente” denuncia uma instituição escola, em geral, na qual os sujeitos têm dificuldade de aproximação e diálogo.

Retomando o quadro anterior, referente aos sentidos sobre orientação, o movimento de jeitos de estar consigo e com os estudantes reforça uma docência de interação humana (TARDIFF; LESSARD, 2008). Nesse percurso, uma concepção de educação na qual não há docência sem discência (FREIRE,1996) e os sujeitos com suas semelhanças e diferenças não se reduzem a objeto um do outro, parece fazer sentido. As Sds: “mais autonomia de seguir caminhos/não necessariamente eles têm que chegar aonde eu acho/caminhar junto”, posicionam o papel do professor enquanto orientador do processo, não como situação de professar um dado ensinamento.

A produção de sentidos em outra direção não acontece sem provocar desconfortos. O afastamento de uma forma de docência construída na segurança de uma formação acadêmica específica provocou alguns momentos de tensão durante as reuniões pedagógicas. Não iremos tratar dessa particularidade. O que chamamos atenção é ao processo de identificação com uma outra forma docente que se deu de distintas maneiras de um profissional para outro. Aspectos do inconsciente e de filiação discursiva podem explicar parte desse processo. Nos excertos abaixo podemos observar o processo de construção de uma outra narrativa produtora de docência:

**Tito:** [...] quanto é difícil ser esse professor-orientador, porque pra você fazer isso você tem que ... **você tem que quebrar alguns paradigmas,**

né? Você tem que **sair da sua área de conforto**. Então sair dessa área de conforto, onde eu tenho os meus saberes [...], que eu estudei durante 4 anos, e que eu tenho que vir aqui lidar com um conceito que eu não vi, na [seu campo de conhecimento] ... sei lá, o conceito de territorialidade ... ele não é fácil. A gente sabe que **muitos professores eles vêm e ficam um ano no projeto e, assim, dizem que gostaram, que curtiram, mas vão embora...** E ... eu acho que esse ir embora é, principalmente, quando você **não entendeu ((sorriso)) o que que a gente tá fazendo aqui.**

**Luiza:** [...] a gente precisa aprender a ser professora-orientadora ((sorriso)). A gente, mesmo **com 20 anos de experiência sendo professora, quando a gente vai ser professora-orientadora a gente tem que aprender**, porque é diferente.

Os discursos produzidos pelos estudantes acerca do jeito professor-orientador, tal qual estamos movimentando sentidos, significaram em seus dizeres. Houve mobilização de sentidos em torno de cooperação com o trabalho de pesquisa, marcando vínculos pedagógicos entre sujeitos.

**Gabriel:** O professor foi um “norte” para se realizar o trabalho.

**Felipe Torres:** Como o nome fala, ele nos orientou, **ajudou quando tivemos problemas.**

**Leandro:** Os orientadores foram bons, presentes. Nos ajudaram a pesquisar, **não deixaram nos perder, ajudaram a achar o rumo do trabalho, assim dá para perceber o porquê ele faz diferença.** Foi bom, ele não te deixa sair muito do rumo, mas também não se intromete muito, deixando os alunos criarem.

**Pamella:** Bom! Acho superimportante **ter um professor** te auxiliando e tirando suas dúvidas durante toda a pesquisa, além de te ajudarem a criar um projeto ainda melhor. A ajuda deles em sala é muito importante, pois **te fazem pensar melhor na hora de fazer algumas escolhas** (como o que pôr, o que tirar, o que dá para melhorar ou não...) e tendo alguém “pegando no seu pé” te faz ter um compromisso maior com sua pesquisa.

**John:** Isso ajuda muito, às vezes **puxando tua orelha para você fazer** ou conversando com você **e levantando dúvidas**. É bom também porque ele **previne imprevistos em campo** e depois, como por exemplo, falar para levar mais memória para a câmera.

O aspecto relacional de cooperação presente nesses dizeres estabelece conexão com a preocupação docente em orientar o processo de pesquisa. Observemos, contudo, que o dizer “professor”, por parte de alguns estudantes, produziu efeito de apagamento do sentido de orientação pretendido pelos docentes. Uma situação evidenciou bem o não lugar de orientação marcado pelo estudante. Na Sd: **“Geralt:** O orientador **continua sendo um professor que te avalia**, só que em particular e ajudando [...]”

No dizer: “continua sendo um professor que te avalia”, mesmo reconhecendo o trabalho de cooperação, não houve um descolamento da relação do espaço disciplinar da sala de aula. Os aspectos apontados pelos docentes não auferiram significação no dizer. Em outro momento, a expressão “que te avalia”, por envolver um processo de avaliação, fez emergir um certo sentimento de que o trabalho de pesquisa desenvolvido era igual a tudo que já faziam. O professor, no caso em questão, é aquele que avalia. Se o orientador também assim procede, ele é um professor, não mudando o sítio de significação da docência. De todo modo, sublinhamos que o jeito “professor-orientador” parece

combinar aspectos formativos mobilizadores de um sujeito estudante autônomo. Em tal posição, a cooperação entre sujeitos constitui condição para o efetivo trabalho de orientação.

## **2. Há lugar na escola para iniciação científica?**

Pelo que apresentamos até o momento, nos parece que a resposta ao questionamento está dada. Sim, há lugar para IC em contextos escolares. Interessa-nos, no entanto, para além do efeito ideológico da evidência que vem naturalizando a IC “para a” escola pública brasileira, compreender sobre rupturas e desvios que identificam tal prática quando pensada “na escola”.

Do lugar institucional de locutor coletivo ou de ator político, como o do Estado brasileiro, por meio de suas instituições agentes de ciência e tecnologia (CT), nos parece não haver dúvidas quanto ao entendimento da escola enquanto espaço de IC. Muitas pesquisas a esse respeito, com enfoques analíticos os mais diferenciados, já se reportaram ao interesse estatal no desenvolvimento de políticas promotoras da ampliação dos objetivos da escola pública com a inserção da IC. Alguns trabalhos, como os de Fialho (2009); Oliveira (2010); Carvalho (2012); Conceição (2012); Oliveira (2013); Oliveira (2015), dentre outros, fortalecem essa compreensão. Os locutores aludidos, promotores de programas nessa área e identificados com o discurso dos jovens talentos para a ciência, posicionam a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) fundamental para o desenvolvimento econômico nacional.

Quando analisamos a “IC na Escola”, anunciada pelo CA/UFSC, igualmente verificamos que há concordância acerca do lugar de tal prática pedagógica em contextos escolares. Os dizeres dos sujeitos no tempo presente e as quase duas décadas de trabalho na escola acenam

para tal compreensão. Qual distância e/ou aproximação entre os dizeres dos sujeitos na escola e os locutores estatais sobre IC?

## 2.1 Dizeres “para a escola” e “na escola”: sentidos em movimento

Mesmo reconhecendo o lugar da escola enquanto AIE – coprodutora de um projeto de sociedade – os dizeres dos sujeitos orientadores sublinham a possibilidade de um fazer pedagógico diferente em seu interior.

**Tito:** [...] eu acho que [...] a escola não é [...] reflexo da sociedade, ela é esse lugar dinâmico que é, como a Luiza falou, um passo pra frente, um pra trás; dois pra frente, três pra trás... Ela tá sempre nesse, vou chamar de limbo, assim... que **ela não é nem sempre emancipadora, como ela também não é sempre tão retrograda.**

**Elis:** É o espaço da utopia que dá essa liberdade, tu querer sonhar e mudar algo.

**Tito:** Nós enquanto escola, escola pública, nós somos... assim... nós **somos a representação do Estado dentro de cada família** [...]. O governo federal quando publica uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou publica uma Base Nacional Comum [refere-se à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)] ele tá projetando um cidadão que ele tá querendo formar. Agora, **a maneira como esse corpo de professores se apropria, aí é diferente.**

**Margarida:** Sim, é única [a apropriação docente].

**Tito:** A escola ela é homogeneizadora. **O Projeto de escola é homogeneizador.**

**Luiza:** Não... é ... **é um espaço também onde se explicita a correlação de forças que é a sociedade.** Nós temos por um lado, quem pensa e quer avançar, e quer esse cidadão crítico, e quer esse sujeito que saiba se posicionar e que tenha ética tal, tal, tal. Mas tem também quem quer um

sujeito que seja manipulável, um sujeito que a escola encha de conteúdo e não saiba como lidar.

O dizer: “ela não é nem sempre emancipadora, como ela também não é sempre tão retrograda”, expõe a coexistência de projetos em contradição em espaços escolares. O dito remete ao trabalho de FDs, em oposição, produtoras de dizeres possíveis sobre as funções da escola. Nessas condições, a identificação dos sujeitos com uma FD progressista ou mais alinhada aos interesses hegemônicos da classe dominante, por exemplo, descortina interesses de classe contraditórios em movimento no interior da escola. No contexto escolar pesquisado, também verificamos a coexistência de projetos contraditórios na formação de sujeitos. Ao nosso ver, o Projeto de IC do CA/UFSC foi criado no interior dessa dinâmica contraditória, modulando possibilidades anti-hegemônicas de formação humana no âmbito escolar.

Há dizeres sobre IC produzidos nas e para as escolas. No concernente ao que acontece no “Pés na Estrada”, levando em conta aspectos singulares das condições de produção da proposta pedagógica, podemos considerá-lo como sendo uma “IC na Escola”. Dizendo de outro modo, uma IC articulada a partir das margens, com posicionamento crítico às prescrições enunciadas pelo centro do sistema societário vigente para as escolas públicas mundiais. O sentido que estamos produzindo a esse respeito tem relação com o trabalho coletivo de sujeitos concretos que veem a possibilidade de vivenciarem criticamente um estar “com” a escola.

Dizeres “na escola” e “para a escola” constituem, no entendimento que estamos construindo, filiações a FDs que determinam projetos de formação humana. Por estarmos tratando de um tipo de AIE composto por instituições fortemente marcadas pela presença e em muitos casos pela ausência do Estado, a tarefa de identificar a origem dos dizeres relativos às práticas escolares não

constitui empreendimento fácil. Assim, o que estamos chamando de dizeres “na escola” tem relação, em nosso entender, com o “ad-mirar” (FREIRE, 2002) de sujeitos, com um tomar de distância que possibilita outras leituras e dizeres sobre a escola e o complexo processo de formação humana que se pretende. É exatamente essa condição admiradora que as políticas homogeneizantes “se esforçam para matar nos homens” (FREIRE, 2005, p. 158). Não negamos o funcionamento do interdiscurso (políticas públicas nacionais e globais, concepções de sujeito e sociedade e as singularidades) nos dizeres. O que destacamos é o olhar sobre tudo isso, produtor de sentidos, envolvendo emancipação, cidadania e transformação social. Dizendo de outro modo, estamos nos referindo aos ditos na escola, construídos pelo movimento de seus sujeitos enquanto atores, no sentido que Apple (2017) dá ao termo, ou seja, dos que possuem agência, que agem no mundo, assim como dentro dele.

Em caminho oposto, os dizeres “para a escola”, relacionamos ao pensamento de Freire acerca da noção de “concepção bancária” (FREIRE, 2005). O autor utiliza a metáfora bancária para denunciar a existência de um tipo de educação baseada na transferência contínua de informações do professor para o educando. Em face ao exposto, os dizeres “para a escola” seriam aqueles que obedecem ao princípio dessa transferência, quer dizer, de “algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (FREIRE, 2005, p. 158). Eles são enunciados por determinadas políticas nacionais e/ou globais e por organismos internacionais, ONGs, fundações, cuja característica principal é marcada pelo interesse em transferir determinados saberes, desconsiderando o caráter crítico-criativo de estudantes e professores no quefazer de seus cotidianos. Em tais dizeres, projetos homogeneizadores articulam a formação de um tipo de sujeito, sobretudo, para atender às demandas do capital e de seu par, o mercado.

O Quadro 2 reúne alguns dizeres que sintetizam a discussão acima, expondo o todo complexo ideológico produtor de sentidos únicos para a escola, vejamos:

#### QUADRO 1- DIZERES PRODUTORES DE SENTIDOS "PARA A ESCOLA"

Dizeres “para a Escola”
(i) É necessário desenvolver educação científica e tecnológica, bem como <b>promover e motivar o desenvolvimento de vocações para a C&amp;T</b> (UNESCO, 2003, p. 23, grifo nosso).
(ii) [...] que o <b>acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce</b> , faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a <b>educação científica</b> é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a <b>criação de capacidade científica</b> endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2003, p. 29, grifo nosso).
(iii) A educação deve ensinar os alunos a <b>enfrentar os desafios do século XXI</b> encorajando, principalmente, o <b>desenvolvimento da criatividade, os valores da boa cidadania e democracia, e as competências</b> necessárias para a vida cotidiana e profissional (BINDÉ, 2007, p. 332, grifo nosso).
(iv) As crianças que ingressam na escola em 2018 serão jovens em 2030 [...]. A “OCDE Educação 2030 <sup>16</sup> ” visa <b>construir um consenso dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores</b> necessários para moldar o futuro [...] (OCDE, 2018, p. 2, tradução nossa) <sup>17</sup> .
(v) <b>Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes</b> do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de <b>pesquisa científica ou</b>

<sup>16</sup> A menção ao ano de 2030, possivelmente, tem relação com Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Em setembro de 2015, representantes dos países membros da ONU reuniram-se em Nova York e estabeleceram objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para os próximos 15 anos (daí o ano de 2030). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

<sup>17</sup> “The children entering education in 2018 will be young adults in 2030[...]. OECD Education 2030 aims to build a common understanding of the knowledge, skills, attitudes and values necessary to shape the future towards 2030 (OCDE, 2018, p. 2).

**tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas** (PIBIC-EM, 2006, grifo nosso).

Fonte: Unesco (2003); Bindé (2007); ICJ-Iniciação Científica (2006); OCDE (2018).

Os dizeres apresentados no Quadro anunciam finalidades “para a” escola. Ao serem produzidos por locutores coletivos – UNESCO, OCDE e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – mobilizam prescrições com objetivo de atender às exigências determinadas pelo mercado mundial de características neoliberais. A articulação desses agentes, por sua vez, promove ações educacionais, sobretudo, para a periferia capitalista, naturalizando-as, graças ao efeito ideológico produtor de evidências de sentido. Assim sendo, funcionam como bloqueio ao surgimento de outros dizeres problematizadores do sistema societário vigente, propiciando a construção de outros caminhos sociais. A esse respeito, podemos falar em interdição de novos sentidos na escola. Nesse processo, compreendemos que o silêncio, na perspectiva discursiva que assumimos, possui feição de censura, pois “ela [a censura] procura impedir é justamente que haja elaboração histórica dos sentidos e movimento no trabalho de identificação dos sujeitos (cidadãos)” (ORLANDI, 2007, p. 129).

Desse modo, os excertos (i) a (iv) construídos no âmbito de conferências mundiais e de documentos institucionais diversos, tendo a UNESCO e a OCDE como locutores coletivos, produzem efeito discursivo prescritivo e homogeneizante às escolas dos países periféricos, como um ajustamento ao mundo, produtor de situação de dominação (FREIRE, 2005). As marcas discursivas: *desenvolvimento de vocações/idade precoce/capacidade científica/desafios para o século XXI/construir consenso*, delineiam um quadro de compromissos, conclamando as nações “em desenvolvimento” a articularem ações no

âmbito da ciência para assim poderem acompanhar as mudanças globais anunciadas pelo e para o século XXI. É importante destacar que esse quadro de compromissos que apontamos, em se tratando da OCDE, significa poder ter acesso, por parte dos países, a financiamentos e possibilidade de ver ampliadas as relações econômicas em nível mundial.

O excerto (v), no tocante ao contexto brasileiro, acolhe e materializa parte das “recomendações” prescritivas, sinalizando para as escolas uma Iniciação Científica Júnior, em meio a outras, destinadas à Educação Básica. O incentivo pela busca de talentos que ecoa aqui dialoga com a necessidade de vocações para ciência e tecnologia (CT) de um século XXI que reclama capacidades científicas prescritas por lá. Eis o funcionamento de alguns dos “dizeres para a escola”.

Na *Sd incentivar talentos potenciais entre estudantes*, há um silêncio constitutivo produtor de importante efeito sedutor sobre a sociedade brasileira em geral e, de forma particular, nos docentes e estudantes da Educação Básica. O discurso “talentos para a ciência” seduz ao remeter ao sucesso profissional pela via acadêmico-científica e à probabilidade de mobilidade social. No Colégio de Aplicação, dado que o envolvimento com a pesquisa não é atividade estranha ao corpo docente e discente em seus cotidianos, a sedução alcança dimensão de importância substancial. Entretanto, o discurso “dos talentos” deixa de dizer, na forma de silêncio constitutivo, que não há espaço para todos os estudantes no modelo proposto, que apenas os considerados mais aptos (mais talentosos?) para acessar a carreira científica serão selecionados.

Ainda sobre o caso brasileiro expresso no excerto (v), o dizer normativo: *pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas*, por sua vez, silencia sobre a escola enquanto lugar de IC. Destarte, normatiza a escola enquanto espaço

que “fornece” “matéria-prima”: o jovem estudante talentoso. Nesse pensar, não avistamos, no âmbito da política pública brasileira promotora de IC, ações de enfrentamento da superação das dificuldades de infraestrutura física e pedagógica das escolas e de formação continuada do pessoal técnico e docente que garantam que todos possam ver, de forma transformadora, seus talentos em movimento. Assim, a busca apenas por alguns talentos silencia sobre as condições, em geral precárias, das escolas públicas brasileiras pelas quais esses jovens vivenciam processos de escolarização.

Por meio do Quadro 3, os dizeres “na escola” sinalizam isso que estamos afirmando.

### QUADRO 3 - DIZERES PRODUTORES DE SENTIDOS “NA ESCOLA”.

Dizeres “na escola”
Questionamos de quem é o papel de fazer ciência no mundo? Para quem ela é feita? É sempre boa? Benéfica? [...] A ciência para o progresso não ouve o lado que destrói. [...] <b> muitos dos conhecimentos científicos que são produzidos/usados não são para incluir a todos (humanos e demais seres da natureza)</b> (PO <sup>18</sup> LENA, 2015). [...] a gente entende que o conhecimento ele pode ser construído, e <b>eu entendo que o conhecimento ele pode ser construído, não só do ponto de vista daquele da ciência acadêmica, dos pesquisadores que estão na universidade</b> (PO TITO, 2015). [...] <b>Como é que a gente foge, penso eu, como é que a gente foge da decoreba?</b> Colocando em prática, pesquisando, indo atrás, indo além daquilo que já tá colocado pra ti (PO NAZCA, 2015). [...] <b>trabalhar com iniciação científica é trabalhar muito nessa outra lógica, que desconstrói essa coisa da resposta única;</b> de que o aluno tem que [...] replicar aquilo que ele recebe, né? [...] se você põe o tema lá no quadro e ‘pesquisem sobre tal coisa’, a tendência vai ser buscar uma resposta certa num livro, numa revista, num artigo, né? (PO LUIZA, 2015). [...] Sim, por que <b>a escola é um lugar de conhecimento</b> e IC é um jeito de construir esse conhecimento (EP RODRIGO OLIVEIRA, 2015).

<sup>18</sup> A expressão PO refere-se a posição sujeito professor-orientador e EP a posição sujeito estudante-pesquisador.

[...] Depende. Se a escola propõe fazer um projeto desse nível podemos considerar, mas **eu acho que não é lugar** [de IC] (EP GERALT, 2015).

Fonte: Entrevista (2015, grifo nosso); Questionário (2015, grifo nosso).

Como pode ser observado, por intermédio dos excertos, os dizeres “na escola”, bem como os “para a escola” vistos anteriormente, são legitimadores da IC em contextos escolares. Em apenas uma situação, no dizer do EP Geralt, conquanto reconheça que a escola possa trabalhar com a perspectiva, considera que não é lugar. Excetuando esse último dizer, podemos depreender que os demais dizeres “na escola” convergem para uma forma de IC congruente às necessidades que aquele coletivo definiu para a formação escolar pretendida.

No processo de geração de dados, por meio das entrevistas, notamos que os docentes não tinham leitura dos documentos prescritivos que aqui mencionamos. Nos relatórios institucionais do projeto de IC também não encontramos qualquer menção a tais documentos que servissem de base teórica para o trabalho proposto. Em alguns momentos do dizer dos sujeitos, verificamos esse distanciamento ao enfatizarem aspectos intrínsecos aos objetivos institucionais da escola em mescla às experiências pessoais com o ato da pesquisa:

**Irene: A minha vivência eu acho, como pesquisadora.** O encantamento que eu tive, por exemplo, quando eu fiz o trabalho, tanto o TCC, quanto a dissertação do mestrado, que eu tava indo atrás de alguma coisa e aquilo era novo e eu consegui aprender; aquilo foi maravilhoso, sabe. Eu acho que esse encantamento, essa experiência que me faz pensar isso [entendimento sobre IC].

**Elis: [...] só as discussões no Pés. Não tive contato com nenhum documento oficial.** Tão falando que o MEC ... tem uma proposta do MEC, né não?

**Tito: [...] vem das nossas diferentes perspectivas de formação, vem das nossas diferentes perspectivas de ensino, que a gente vai se construindo.** Então, assim, é um, é um emaranhado, é um caleidoscópio, assim, uma mistura que diz: [...] ‘Tito da onde vem a tua ideia de interdisciplinaridade; de onde vem a tua ideia de iniciação científica na educação básica’ ... Não dá de dizer que eu sou, que tem uma única base, é muito nesse, nessa troca [...] nessa experiência, nesse dialogar.

**Ana: Quando cheguei no grupo havia a própria sustentação de que somos um Colégio instituído com o propósito de investigar/propor novas práticas pedagógicas** e entendi que dali nasceu esse projeto, como uma proposição de uma equipe que queria experimentar outras abordagens no processo de ensino/aprendizagem e até agora a gente pratica.

De certo modo, tal distanciamento pode ter contribuído para a construção da proposta tal qual como apresentada. Não queremos dizer com isso que os dizeres de tais documentos não possam ser considerados quando da proposição de trabalhos dessa natureza. Ao contrário, o contato plural acerca de saberes sobre IC e/ou de práticas investigativas na escola enriquece a construção pedagógica. O que sublinhamos, no que concerne ao distanciamento aludido, é que tal tomada de posição abriu possibilidades para um pensar mais autoral no âmbito da escola. De toda forma, ponderamos que, ao considerar os dizeres institucionalizados nas e pelas políticas públicas nacionais e “recomendações” globais, não é recomendável dispensar a devida análise crítica dos discursos que produzem. Olhar criticamente, nesse caso, não consiste apenas em avaliar o que o texto “quer dizer”, o seu conteúdo, mas compreender como os discursos são construídos e a

forma como funcionam enquanto produtores de evidência de um pensamento único, no caso em tela, para uma educação global.

### **Para não fechar: ampliando o debate**

Por meio de uma pergunta, o título motivador da presente análise instiga o trabalho analítico acerca das finalidades de uma determinada prática de iniciação científica na escola, o Pés na Estrada, a partir dos dizeres daqueles que a vivenciam no contexto escolar em questão. A alusão à estrada, símbolo de movimento, permite uma primeira ideia, a de que há processo de busca pelo conhecimento em que os sujeitos ao vislumbrarem outras perspectivas de estar na escola, ultrapassam seus muros físicos e ideológicos e buscam outras perspectivas de se relacionar com ela e com o mundo.

A iniciação científica para as escolas brasileiras está marcada por interesses estratégicos do capital. Nessa perspectiva vislumbram a possibilidade de formação, desde tenra idade, de mão de obra especializada, que saiba trabalhar em equipe, que esteja pronta para a resolução de problemas próprios de uma sociedade que avança no processo de globalização econômica do atual período técnico-científico-informacional. As urgências do processo global de modernização situam as escolas como espaços de “caça talentos” ampliando desigualdades sociais em seu interior, já que nem todos terão acesso ao estímulo de desenvolvimento dos ditos talentos para a ciência.

Os discursos dos talentos e vocação para a ciência, em circulação na atualidade pelos organismos internacionais já citados, retomam dizeres do então presidente estadunidense Roosevelt, durante o contexto da Segunda Guerra Mundial. Não é necessário muito esforço para compreender que a busca por talentos estava fortemente atrelada à beligerância do período, restringindo a própria ideia de ciência ao

campo das ciências naturais, inclusive a biologia e a medicina. Apenas na década de 1950, com o lançamento em 1957 do satélite soviético Sputnik I, colocando sérios questionamentos sobre o desenvolvimento tecnológico estadunidense, é que de fato o discurso dos talentos para a ciência foi revigorado naquele espaço nacional. Desse modo, ações educacionais desde a educação infantil à pós-graduação foram desenvolvidas para garantir a formação de talentos para o campo científico no afã de reposicionar os Estados Unidos na dinâmica da Guerra Fria. Mais uma vez o contexto de guerra foi o motivador de ações no campo educacional.

A guerra dos tempos atuais é a do capital pela modernização tecnológica e formação de quadros de recursos humanos com capacidade de organização e resolução de problemas. Globalmente os discursos dos talentos e vocações para a ciência circulam de forma sedutora sobre as escolas mundiais, em especial às brasileiras, ganhando contornos os mais variados. As variações parafrásticas de tais discursos demonstram como os mesmos são assimilados nas escolas: “jovens estudantes”, “jovens cientistas”, “jovens de mentes criativas”, “jovens talentos produtivos”, “jovens talentosos”, “jovens pesquisadores”, “jovens cérebros”, “iniciação de jovens”, “jovens da ciência”. Como vimos não há lugar para todos os jovens e todas as escolas.

Em grande medida, a proposta pedagógica Pés na Estrada, como vimos, caminha em direção oposta ao discurso dos jovens talentos tal como se apresenta. O não alinhamento ao estímulo de vocações científicas e o esforço em proporcionar a todos os estudantes do nono ano a vivência com a IC, por exemplo, nos permitem perceber outro olhar para uma formação científica na escola. Em oposição aos “jovens talentos”, um outro discurso circulou intensamente nos dizeres e documentos da proposta escolar em estudo, o dos “jovens atentos”. A palavra “atento” presente de diferentes formas nos dizeres dos sujeitos

ao ser usada em uma dada FD ganha sentidos desejados. Tais efeitos se diferem daqueles do “talento” pela direção que procuram apontar – de uma educação cuidadosa que liberta os sujeitos e os coloca em situação de vigilância crítica.

Ao encontro do que foi exposto, temos que a substituição de uma palavra por outra - numa dada dimensão contextual, ao recortar o interdiscurso, que acolhe uma multiplicidade de sentidos possíveis – produz efeito metafórico. O discurso dos jovens atentos, posto numa forma de relação de estar com a escola e com o mundo, numa FD de educação transformadora, reclama outros sentidos necessários. Do modo como estamos interpretando, a transferência Talentos/Atentos desloca o sentido único – de interesses do mercado – para o cuidado às muitas sensibilidades necessárias para um estar no e com o mundo de forma socialmente participativa, solidária, ética e comprometida.

## Referências

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BINDÉ, J. (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento.** Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CARVALHO, L. A M. **A iniciação científica em Parintins/AM: uma análise do Programa ciência na escola (PCE).** 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2012.

CONCEIÇÃO, A. J. **Contribuições do programa de iniciação científica júnior na Universidade Estadual de Londrina (UEL): a formação de um habitus adequado ao campo científico.** 2012. Dissertação (Mestrado em

Políticas Públicas), Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em:

<<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/08/ANDR%C3%89-JUNIOR-CONCEI%C3%87%C3%83O1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

FIALHO, J. F. **A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro**. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação – ECI. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, P. [1967]. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. [1975]. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, São Paulo, v. 20, n.35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

ICJ. INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR– NORMA ESPECÍFICA (RN-017/2006). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2006. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100352](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MELLO E SOUZA, M. L. Reflexões sobre um programa de iniciação científica para o ensino médio. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru (SP). **Atas do ENPEC**. Bauru: UNESP, nov. 2005. n/p.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, 2014. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/talento/>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

OLIVEIRA, A. **A iniciação científica júnior (ICJ):** aproximações da educação superior com a educação básica. 2015. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, C. A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 105-122, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, E. L. **A formação científica do jovem universitário:** um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna, 2006. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=n2xGOoJyB5cC&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=n2xGOoJyB5cC&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Future of Education and Skills Education 2030.** 2018. Site. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da linguagem(m)**, Vitória da Conquista, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. **Eu, tu, ele:** discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PECHÊUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação: Budapeste e Santo Domingo. 3. ed. Brasília, DF: UNESCO, ABIPTI, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.



# sobre tudo

## ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESFERA ESCOLAR<sup>19</sup>

Nara Caetano Rodrigues<sup>20</sup>

**Resumo:** Nesse texto, apresentamos uma reflexão acerca da produção de conhecimento na escola, a partir da noção bakhtiniana de alteridade. Para tanto, analisamos o texto de uma estudante de 9º ano do ensino fundamental, após vivenciar a experiência em um projeto interdisciplinar de iniciação científica, desenvolvido ao longo de um ano letivo, envolvendo planejamento, saídas a campo e sistematização em equipes de estudantes-pesquisadores, sob a supervisão de um professor-orientador. Na voz de Lara, constatamos a explicitação de um aprendizado que se tece nas relações dialógicas, nos encontros com os outros com os quais a estudante interage nas várias etapas do processo de pesquisa: colegas, professor-orientador e entrevistados.

---

<sup>19</sup> Parte da discussão aqui exposta foi apresentada no III EEBa - Encontro de Estudos Bakhtinianos, organizado pelo Grupo Atos, em 2015, na Universidade Federal Fluminense.

<sup>20</sup> Pós-doutorado em Linguística pela UNICAMP, professora aposentada de Língua Portuguesa do Colégio de aplicação da UFSC. Contato: nacaetano@hotmail.com

**Palavras-chave:** Escola; Produção de conhecimento; Alteridade

### **Alterity in the production of knowledge at school**

**Abstract:** In this text, we present a reflection on the production of knowledge at school, based on the Bakhtinian concept of alterity. In order to do so, we have analysed the text of a 9<sup>th</sup> grade student after she experienced an interdisciplinary project of scientific initiation, developed throughout a school year, which involved planning, field trips and systematization in groups of students-researchers, under the supervision of a teacher-adviser. Through Lara's voice, we observed the explanation of a way of learning that was constructed upon dialogic relations, where the student met and interacted with others in different steps of the research process: classmates, teacher-adviser, and interviewees.

**Keywords:** School; Production of knowledge; Alterity

### **Introdução**

Há algumas décadas, o ensino na perspectiva da transmissão de conhecimento de forma monológica tem sido alvo de críticas de pesquisadores das áreas da educação e da linguística aplicada; aqui estamos fazendo referência mais especificamente ao campo dos estudos da linguagem e do ensino de língua. Por mais que a escolarização moderna, do modo como a concebemos ao longo do século XX, tenha sido institucionalizada na segunda metade do século XVI, adentramos o século XXI com poucas mudanças na organização dos tempos-espacos e na relação com a construção de conhecimento na escola, mediada pela relação professor-aluno.

A organização das aulas em períodos de tempo demarcados pelo toque de um sinal, alternando a entrada de professores de acordo com as disciplinas as quais cada um está apto a lecionar e as salas de aula em formato retangular ou quadrado, nas quais mesas e cadeiras de alunos e professores têm posições definidas em relação a um quadro negro, branco ou tela de projeção de slides configuram esse espaço escolar há séculos.

Esse espaço favorece um trabalho individualizado, centrado na figura de um professor detentor do saber que transmite os conhecimentos de sua disciplina e espera que os alunos lhe devolvam o que foi transmitido em avaliações, na maioria das vezes, objetivas, nas quais a subjetividade e a autoria não têm espaço.

Por outro lado, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apontam para um trabalho mais significativo, no qual haja uma reflexão sobre o uso, a avaliação seja feita por diferentes instrumentos e a organização dos conteúdos se dê em forma de projetos temáticos ou por gêneros textuais/discursivos. Podemos citar, ainda, a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, que, no Capítulo II, referente à formação básica comum e parte diversificada, no Art. 17, assim recomenda:

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, **20% do total da carga horária anual** ao conjunto de **programas e projetos interdisciplinares** eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e

flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A **interdisciplinaridade** e a contextualização devem assegurar a **transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos**, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7, grifos nossos).

Como é possível perceber pelos documentos oficiais acima citados, há uma demanda para que os profissionais que atuam na escola básica repensem a organização curricular, possibilitando a abordagem de conteúdos de modo interdisciplinar, bem como promovam uma aprendizagem mais significativa ao potencializar o trabalho com eixos temáticos.

Entretanto, poucas são as iniciativas pedagógicas que conseguem ter continuidade dado que um trabalho interdisciplinar exige formação adequada, horas para planejamento, revisão dos conteúdos curriculares/disciplinares, mudança na concepção de avaliação e, principalmente, mudança na concepção de produção de conhecimento na escola e na relação professor-aluno.

Tendo em vista esse quadro, consideramos relevante refletir sobre uma experiência de trabalho interdisciplinar, desenvolvida há 20 anos, no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-CA/CED/UFSC, escola pública federal de ensino fundamental e médio, localizada em Florianópolis/SC.

Inicialmente, contextualizaremos brevemente tal atividade e, na sequência, refletiremos sobre o texto de memórias de uma estudante que participou do referido projeto, no ano de 2013. Nosso excedente de visão será construído a partir da ancoragem em alguns

pressupostos dos estudos do Círculo de Bakhtin, como memória de futuro, alteridade, personificação e valoração.

## **1. Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola**

A atividade permanente denominada Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola é uma proposta interdisciplinar, desenvolvida no CA/CED/UFSC, desde 1999, nas três turmas de 9º Ano. Entretanto, somente em 2010, conseguimos incluir 2h/aula semanais para iniciação científica (IC) na grade curricular. Nessas aulas, os alunos das três turmas são divididos em equipes sob a orientação de um professor, que pode ser de Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Especial ou Sociologia<sup>21</sup>. O trabalho nas aulas de IC é constituído pela orientação para: pesquisa preliminar sobre os dois grandes temas; elaboração de um projeto de pesquisa; saídas a campo, que configuram duas etapas de pesquisa: 1ª etapa – cidades de Itá/SC, Aratiba e Erechim/RS e 2ª etapa – Mariana, Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei/MG; elaboração de ensaio escolar; apresentação em Seminário Interno de IC; elaboração de audiovisual; divulgação na SEPEX/UFSC e na Mostra de Audiovisuais do CA.

Como o grande tema da 1ª Etapa (1º Semestre) é “A luta pela posse da terra: o caso dos atingidos por barragens” e o da 2ª etapa (2º Semestre) é “O Brasil colonial no século XVIII: Representações da construção da sociedade das Minas Gerais”, as primeiras aulas de IC são destinadas à pesquisa preliminar. Essa pesquisa é realizada em sites institucionais, em jornais, como Brasil de Fato e Le Monde Diplomatique, e em revistas, como Carta Capital, Planeta, Caros Amigos e ISTOÉ. Os alunos também são orientados a ler partes de dissertações

---

<sup>21</sup> Disciplinas que constituem o grupo de professores orientadores de IC no ano de 2019.

de mestrado e artigos cujo tema está relacionado à temática geral de cada etapa do projeto.

O objetivo dessa pesquisa preliminar é que os alunos se situem em relação ao tema para que possam delimitar o seu foco de pesquisa, os objetivos da investigação a ser feita em campo, as estratégias para a geração dos dados e a elaboração dos instrumentos de pesquisa (geralmente entrevistas semi-abertas). Esses elementos constituem o projeto, que dá parâmetros para a pesquisa de campo, realizada durante as saídas de estudos para as cidades do oeste catarinense e norte do RS, na 1ª etapa, e para as cidades históricas de MG, na 2ª etapa.

Nessas idas a campo, os alunos visitam, por exemplo: as instalações do CDA – Centro de Divulgação Ambiental da Usina Hidrelétrica Itá, a sede da hidrelétrica, as Casas de Memória (museus), igrejas (museus), minas desativadas e, por fim, conhecem o centro das cidades visitadas e conversam com moradores. Em todos os espaços visitados, dependendo do enfoque da pesquisa, definido no projeto, os alunos realizam entrevistas com pessoas da comunidade, guias dos museus, representante da hidrelétrica e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), artistas, entre outros, com o objetivo de ouvir diferentes pontos de vista sobre os temas pesquisados. As entrevistas são norteadas por perguntas elaboradas previamente a partir das questões de pesquisa construídas na elaboração do projeto de cada equipe.

Após retornarem da saída de estudos, os alunos transcrevem as entrevistas, fazem o cotejamento dos dados em relação ao que foi previsto no projeto, destacam os dados mais relevantes e elaboram um ensaio escolar, no caso da 1ª etapa. Como esse é um gênero da esfera escolar, nas aulas de IC, os alunos leem e analisam ensaios produzidos em anos anteriores para se familiarizarem com a estrutura do texto e

entenderem o seu funcionamento no contexto de sua formação como pesquisadores-autores.

O ensaio é socializado no Seminário de Iniciação Científica, momento em que os estudantes apresentam suas pesquisas em power point para colegas, pais e outros convidados (ex-professores, ex-alunos, autoridades da escola).

No caso da 2ª etapa, a produção final é um audiovisual, assim, ao retornar da saída de estudo, os estudantes precisam retomar seus projetos, analisar o material gerado em campo e traçar um roteiro para a produção do audiovisual, que é apresentado na Mostra feita anualmente na escola e na SEPEX/UFSC.

## **2. Sentidos atribuídos à experiência**

Nessa seção, apresentamos o texto de uma estudante que participou do projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola, no ano de 2013. O texto de memórias foi produzido ao final das duas etapas do projeto e fez parte dos dados gerados com a finalidade de compor um corpus para análise na pesquisa que empreendemos no estágio pós-doutoral<sup>22</sup>.

A solicitação para a produção do texto de memórias seguiu mais ou menos as orientações dadas pelos professores-orientadores em anos anteriores para que os estudantes fizessem um texto de avaliação do processo do qual participaram ao longo do ano. Assim, apresentamos aos estudantes uma carta, explicando a importância da participação deles relatando e comentando suas vivências ao longo do ano de 2013, no referido projeto. Foram sugeridos 10 aspectos sobre

---

<sup>22</sup> Os estudos de pós-doutorado foram realizados na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, em 2013-2 e 2014-1. O projeto teve aprovação do Comitê de Ética da UNICAMP.

os quais os estudantes poderiam discorrer em seu texto: expectativas, desafios, trabalho em duplas/equipes, relação com professores-orientadores, saídas a campo, episódios marcantes, dificuldades, o que foi mais prazeroso, participação dos entrevistados, construção de conhecimentos e outros.

Transcrevemos, a seguir, o texto de Lara<sup>23</sup>, de 14 anos:

Acho que não era eu apenas, mas todo aluno do ensino fundamental fica na expectativa, fica imaginando como seria a tão esperada viagem a Minas. Nossa, acho que uma semana - longe dos pais e – perto dos amigos é o sonho de qualquer jovem. Pois bem, é tanta emoção que acabamos esquecendo Itá, onde são apenas [três] dias.

Quando começou o ano e pisamos em “solo 9º” parecia tudo muito normal, mas quando nos levaram para uma grande sala, onde seria feito o sorteio dos grupos da primeira etapa, foi quando percebemos que agora era a nossa vez.

Eu, por sorte, fui com um grupo ótimo. O convívio é tão maravilhoso que uma integrante do grupo se tornou minha melhor amiga.

(Foco, foco, foco...)

Os desafios então nos foram apresentados. Parecia muito impossível elaborar um projeto de pesquisa. Mas com ajuda do nosso orientador, conseguimos encarar a proposta com – uma relativa – tranquilidade.

Falando em orientador... É incrível o fato de em um espaço diferente a gente se apaixonar por pessoas. Parece que fora de sala de aula – mesmo sendo uma espécie de aula – as atividades se tornam mais interessantes. As pessoas se tornam mais interessantes.

---

<sup>23</sup> Por mais que a estudante tenha assinado o TCLE, optamos por usar um nome fictício para preservar seu anonimato.

A saída a campo então... Ambas. Ambas nos tornaram mais “maduros”.

As entrevistas para a concretização, as tomadas gravadas para tornar o trabalho mais dinâmico, as várias folhas com anotações – que mais tarde nos ajudariam na finalização do produto final -, as brincadeiras, as piadas (isso mesmo) engraçadas dos professores, as correrias no hotel à procura do trabalho perdido, as noites mais [mal?] dormidas, o relógio programado para despertar às 5:30, os créditos gastos à procura de matar a saudade da família... Tudo isso, tudo isso valeu a pena.

Pior mesmo era elaborar algumas perguntas demais, e algumas pessoas responderem “sim”, ou “não”, ou “talvez”, ou – até mesmo – “não sei”. Mas precisamos admitir que sem os entrevistados o nosso trabalho não seria tão bom, ou talvez nem existiria.

Devemos confessar que – por ser um projeto bastante complexo – a construção do trabalho nos exigiu dias de dedicação, e muita – mas muita – dedicação.

Sério, mais alunos deveriam ter essa oportunidade. O projeto deve ser repassado. E os professores devem ser reconhecidos por suas iniciativas.

### **3. Um excedente de visão sobre o texto de Lara**

Inicialmente, queremos destacar que Lara, ao falar da memória de futuro que tem em relação ao projeto, assume uma posição-autor (BAKHTIN, 2003) que a identifica como pertencente a um grupo, como podemos observar nos seguintes trechos: “todo aluno do ensino fundamental fica na expectativa, fica imaginando como seria a tão esperada viagem a Minas” e “uma semana – longe dos pais e – perto dos amigos é o sonho de qualquer jovem”.

Geraldi (2010, p. 110), ao falar em cálculo de horizonte de possibilidades, diz que a nossa decisão por um caminho ou outro dá-se “a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado”. O autor acrescenta, ainda, que “é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção).” Na fala de Lara, vemos o momento em que o futuro se faz presente: “percebemos que agora era a nossa vez”.

Na sequência, nosso olhar para o texto de Lara recai sobre a questão da alteridade – conceito central na teoria bakhtiniana, sobre o qual se constrói toda a arquitetônica do pensamento do Círculo sobre a constituição do sujeito na e pela linguagem. Procuraremos criar um excedente de visão para os sentidos atribuídos por Lara a sua relação com os outros com os quais dialogou ao longo de sua trajetória como estudante-pesquisadora, tendo em mente o que diz Bakhtin sobre a relação constitutiva eu-outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Como tomaremos o discurso da estudante, materializado no texto, consideramos relevante trazer ainda o que diz Bakhtin acerca do caráter social da interação, quando postula que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. E o autor acrescenta ainda que “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro

isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

No seu texto de memórias, Lara traz à tona o modo como vivenciou a relação com os colegas de 9º Ano: a possibilidade da aproximação com o outro, com um diferente que, num primeiro momento, parecia ter uma valoração negativa, ou seja, a expectativa era de que não houvesse entendimento com o grupo. Entretanto, contrariando essa expectativa, a estudante fala que teve sorte, por ter ficado *com um grupo ótimo*, chegando ao ponto de uma *integrante do grupo* ter se tornado sua *melhor amiga*. Lara inicialmente não mostra adesão ao fato de os estudantes das três turmas serem reagrupados por subtemas de interesse, mas é surpreendida pela relação que foi possível construir no desenrolar do projeto. A nova possibilidade de interação nas atividades de IC proporcionou uma experiência de contato com esse outro não tão familiar, porque não era da mesma turma, que a levou a uma reação de adesão a esse aspecto da proposta, valorando o convívio com os novos colegas como *maravilhoso*.

Vamos nos ater, a seguir, a uma relação eu-outro que é fundamental no trabalho de pesquisa, que é a relação do pesquisador com os sujeitos de pesquisa.

Na relação com os entrevistados, percebemos que, inicialmente, eles não corresponderam à expectativa da estudante, que foi a campo esperando respostas mais completas, mas obteve deles respostas lacônicas como *sim, não, talvez, não sei*. Ela manifesta seu desapontamento *Pior mesmo era elaborar algumas perguntas demais...* Não obstante, esse desapontamento é logo reconsiderado, quando Lara muda a direção de sua avaliação: *Mas precisamos admitir que sem os entrevistados o nosso trabalho não seria tão bom, ou talvez nem existiria*. Nesse momento, ela deixa de ver os entrevistados como coisas e passa a vê-los na perspectiva da personificação. A reacentuação da jovem pesquisadora nos faz pensar no que diz Bakhtin:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2003, p. 408).

As *perguntas demais* elaboradas de modo unilateral pela estudante, quando entraram na corrente da comunicação verbal, tornaram-se enunciados, passaram a ter vida, pois ocorreu um contato entre indivíduos. Na presença do outro, que eram os entrevistados, os sentidos foram diferentes dos atribuídos pela estudante isoladamente, antes de ir a campo. Podemos compreender o que fez a estudante reavaliar sua posição em relação às respostas dos entrevistados, se considerarmos com Bakhtin a importância dos “Diferentes cronótopos de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos de sentido (*eu e o outro*)” (BAKHTIN, 2003, p. 408).

Outro aspecto acerca do qual queremos refletir é a relação com o professor-orientador, cuja primeira referência aparece relacionada ao desafio da elaboração do projeto de pesquisa. A diferença entre a relação “tradicional” professor-aluno aparece já nessa referência: *com ajuda do nosso orientador, conseguimos encarar a proposta com – uma relativa – tranquilidade*. O professor-orientador não aparece na fala da estudante como alguém que transmite conhecimento ou alguém autoritário, que imponha uma relação hierárquica aos alunos.

Ao falar da escola como uma “relação”, Freitas defende a necessidade de se discutir o novo aluno e o novo professor. Segundo ele, “Ambos devem converter-se em estudantes. O que os diferencia é o grau de conhecimento e experiência – e não a autoridade de um sobre o outro, valendo-se da avaliação. (FREITAS, 2015, s/p.).

Ainda, sobre a relação com o professor-orientador, a estudante destaca uma relação de afeto, de certa forma relacionada à mudança de espaço, que é valorada positivamente por ela: *É incrível o fato de em um espaço diferente a gente se apaixonar por pessoas. Parece que fora de sala de aula – mesmo sendo uma espécie de aula – as atividades se tornam mais interessantes. As pessoas se tornam mais interessantes.*

Aqui vale trazer novamente o que diz Freitas em sua reflexão:

Mudar esta relação, ou seja, introduzir novas formas de ensinar e aprender, implica em negar as funções sociais históricas que a escola teve até agora, ou seja, a função de excluir e subordinar os alunos aos professores no interior do local preferido de realização da atividade pedagógica na escola atual: a sala de aula isolada da vida. (FREITAS, 2015, s/p.).

A ponderação de Freitas nos ajuda a pensar não só a relação professor-aluno, mas também a relação entre produção de conhecimento e local preferencial, qual seja, a sala de aula. É interessante observar como a estudante destaca a mudança de espaço como diretamente relacionada à mudança de sua valoração das atividades e das pessoas (leia-se, do professor). Lembrando que estamos tratando aqui de um projeto interdisciplinar que prevê duas saídas de estudos e no qual a relação professor-aluno dá lugar à relação professor-orientador e estudante-pesquisador.

A relação de Lara com os vários outros com os quais dialoga nas atividades de iniciação científica está encharcada de valoração. Um dos recursos utilizados para marcar o tom apreciativo em relação aos outros (colegas, entrevistados e orientador) e em relação à própria experiência é explicitado na adjetivação e no uso de intensificadores, como podemos perceber em: *grupo ótimo; convívio tão maravilhoso; melhor amiga; espaço diferente; atividades mais interessantes; pessoas mais*

*interessantes; trabalho mais dinâmico; perguntas demais; projeto bastante complexo.*

Essa valoração mostra o quanto as relações e a experiência em si tocaram a jovem pesquisadora. A ênfase dada no modo como se refere aos outros deixa clara uma atitude não indiferente nessas relações. Ela entra em diálogo com esses vários outros e vai ressignificando a experiência na medida em que vai tecendo relações dialógicas, ou seja, vai aprendendo e produzindo um novo conhecimento, de um modo único, dado que é constituído de enunciados únicos e irrepetíveis aos quais Lara responde com seu ato ético, deixando-se transformar nas relações.

### **Considerações finais**

A análise do texto de Lara proporcionou-nos a percepção de que talvez o grande conhecimento que se produziu ao vivenciar o processo de construção de sentido, nas atividades de iniciação científica, tenha sido o deslocamento de uma posição-sujeito que vê o outro como coisa e que, na relação, vai se transformando, na medida em que a estudante passa a perceber os vários outros como sujeitos, personificando-os.

Essa ressignificação do outro ocorre quando Lara se deixa tocar por esse outro, entra em diálogo com os colegas, com os entrevistados e com o professor-orientador nas várias etapas do projeto. Não obstante, vale enfatizar, a reação-resposta da jovem pesquisadora em relação aos entrevistados, quando não respondem às perguntas do modo esperando. O aprendizado ocorre quando ela percebe que o outro pode não se alinhar a sua expectativa e mesmo assim constituir-se como imprescindível na sua pesquisa. É o aprendizado de que diálogo pode ter um sentido amplo, para além do sentido de concordância. E dialogar com quem não diz o que queremos ouvir e, mesmo assim,

compreender que esse outro nos constitui é um aprendizado de uma postura ética no mundo da vida e no mundo da ciência.

Por fim, vale destacar que a alteridade está na essência da proposta de iniciação científica aqui analisada, uma vez que o conhecimento só é produzido nas relações dialógicas constituídas nas várias etapas do processo de pesquisa, nos encontros com os vários outros. Esses sujeitos (estudantes, professores e entrevistados), que ocupam diferentes posições-sujeito nos mundos da vida, da ética e da estética, são a condição de existência da produção de um conhecimento plural, interdisciplinar, em diferentes esferas da atividade humana, que é agenciado e legitimado na esfera escolar.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Novo aluno ou novo estudante? Avaliação educacional. **Blog do Freitas**. Disponível em <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/12/novo-aluno-ou-novo-estudante/> Acesso em 13/09/2015.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In. GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 103-122.

SILVEIRA, José Carlos da. RODRIGUES, Nara Caetano; VANDRESEN, Lisiane; HOEPERS, Bruna. Escola e produção de conhecimento: uma relação possível. In PRADO, Guilherme do Val; SERODIO, Liana arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. (Orgs.). **Teu olhar transforma o meu?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 10 DE JULHO DE 2010.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) Acesso em 17/06/2015.

# sobre tudo

## COM OS PÉS NA ESTRADA PARA O ESTUDO DO MEIO: UM PASSEIO PELA PESQUISA

Fernando Leocino<sup>24</sup>

Giselle de Souza Paula Pires<sup>25</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como pano de fundo as atividades desenvolvidas nas aulas de Iniciação Científica (IC) dos nonos anos do Colégio de Aplicação (CA/UFSC). IC tem sua proposta fundamentada na metodologia de “estudo do meio” e na educação pela pesquisa, por meio de experiências em espaços e tempos distintos daqueles vivenciados comumente na escola. Partindo das condições em que as aulas de IC e o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento são desenvolvidos, procuramos “pistas” no discurso dos estudantes/pesquisadores que possibilitam compreender a (re)construção de sentidos em relação à pesquisa e ao estudo de campo. Utilizamos como objeto de análise os sentidos construídos, por esses estudantes, e registrados em uma atividade de avaliação desenvolvida ao final do processo, fundamentados em uma análise com

---

<sup>24</sup> Doutorando em Educação pela UNICAMP, professor de História do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: fernandoleocino@ca.ufsc.br

<sup>25</sup> Doutora em Biologia pela UFSC. Professora de Biologia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: giselle.paula@ufsc.br

o aporte teórico da Análise do Discurso Francesa (AD). Observamos no discurso produzido pelos estudantes, quando inseridos em um contexto alinhado à perspectiva de “estudo do meio”, a construção de novos sentidos relacionados à produção de conhecimento que consideram etapas anteriores, presenciais e posteriores à própria atividade de estudo de campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos de meio; Estudante-pesquisador; Produção de sentidos

**ABSTRACT:** The present article has as its background the activities developed in the Scientific Initiation (SI) classes of the ninth years of Colégio de Aplicação (CA/UFSC). IC has its proposal based on the methodology of “milieu analysis” and research, by through experiences in different spaces and times from those commonly experienced at school. Starting from the conditions in which the IC classes and Projeto Pés na Estrada do Conhecimento are developed, we look for "hints" in the students /researchers discourse that make it possible to understand the (re)construction of meanings in relation to research and field study. We used as object of analysis the meaning constructed, by these students, and registered in an evaluation activity developed at the end of the process, based on an analysis with the theoretical reference of French Discourse Analysis (DA). We observed in the discourse produced by the students, when inserted in a context aligned with the perspective of “milieu analysis”, the construction of new meanings related to the production of knowledge that consider previous, presential and later stages to the field study activity itself.

**KEY-WORDS:** Milieu analysis; Student-researcher; Sense production

## 1. O “estudo do meio” ...

O Projeto "Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola" é uma atividade permanente desenvolvida junto aos 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação (CA), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde sua origem, mantém como principal objetivo proporcionar um olhar diferenciado sobre o trabalho na sala de aula, como ambiente de pesquisa e construção de conhecimento, sintonizado com as múltiplas questões que cercam os estudantes, na perspectiva da formação crítica e cidadã.

A sua proposta está fundamentada na metodologia de “estudo do meio”<sup>26</sup> e na educação pela pesquisa, na perspectiva da “iniciação científica” e tem como objetivo possibilitar aos estudantes o contato direto com o meio - espaço a ser estudado -, para que possam refletir

---

<sup>26</sup> A metodologia do Estudo do Meio foi pensada a partir da pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) que foi um apaixonado defensor da liberdade e Célestin Freinet (1896-1966). Ferrer pode ser considerado um revolucionário ao destacar o papel social da escola no projeto mais amplo das transformações políticas e ao se dedicar à incansável militância, o que de resto provocou a repulsa de setores reacionários, que culminou com seu fuzilamento. Criticava a atuação do Estado e da Igreja na educação e, para implantar suas ideias, fundou a Escola Moderna de Barcelona, na qual gostava de receber ricos e pobres (cobrava conforme as posses de seus alunos), vindos de famílias das mais diversas ideologias. No Brasil, o Estudo do Meio tem suas origens nas escolas anarquistas, fundadas por imigrantes europeus no início do século XX, mas foi disseminado no interior do movimento da Escola Nova. Tinham por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social. As escolas criadas pelos militantes do movimento anarquista tinham como princípio oferecer um ensino racional, fundamentado em observações de campo, em discussões e na formação do espírito crítico sobre o meio circundante, ou seja, o contexto social do entorno da escola. (ARANHA, 1996; PONTUSCHKA, 2004).

sobre sua dinâmica (relações sociais, desigualdades, injustiças, etc.) e para que tenham condições de apresentar propostas visando a transformação da sociedade (COZZA; SANTOS, 2004). Seguindo este panorama, aponta para o desenvolvimento do trabalho sistemático de “pesquisas de campo”. Esta prática é compreendida, em geral, como uma atividade que “representa uma possibilidade concreta de contato direto entre pesquisador e realidade estudada, o que permite a apreensão de aspectos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho em gabinete”<sup>2</sup> (CRUZ, 1997, p. 93).

Cabe salientar que, nesses termos, o “estudo do meio” se distancia de “trabalho de campo”. Segundo Lopes (2013), o “trabalho de campo” pode ser definido como “atividade da recolha de dados para serem posteriormente estudados”, podendo ser realizado nos “extramuros” da universidade, do trabalho, da escola, de casa, de qualquer área do conhecimento humano, de objetivos e metodologias diversas; já, o “estudo do meio” está relacionado ao trabalho de campo no âmbito do ensino, e envolve metodologia específica constituída também por etapas anteriores e posteriores à atividade.

Segundo Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka, “estudo do meio” pode ser compreendido como:

[...] um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.174)

No trabalho desenvolvido pelo projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola é permanente o foco no tratamento de questões relacionadas à ocupação da terra no Brasil, considerando a complexidade de conhecimentos necessários para a compreensão dessa temática. Assim, professores de diferentes disciplinas envolvidos no referido projeto vêm, ao longo de vinte anos, desenvolvendo atividades que rompem com as fronteiras disciplinares, utilizando a pesquisa, associada ao desenvolvimento sistemático de saídas a campo, como ferramentas que possibilitam a interlocução das diferentes áreas do conhecimento.

A estruturação das atividades do Projeto desencadeia a necessidade de uma série de mudanças nas concepções acerca da produção do conhecimento - o que e como “se ensina” e “se aprende” -, pois prevê a construção de sentidos a partir de questionamentos dos próprios estudantes, por meio de experiências em espaços e tempos distintos daqueles vivenciados comumente na escola. Configura-se como a saída da “zona de conforto” de estudantes – agora denominados pesquisadores – e dos professores das diferentes disciplinas – seus orientadores –, que ficam em contato direto com a realidade estudada.

Por sua complexidade, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo Projeto “Pés na Estrada” fomenta inúmeras possibilidades de investigação na área da educação. No entanto, pretendemos, neste trabalho, focar em uma questão que sempre chamou nossa atenção: compreender como condições de produção inerentes ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas nas aulas de IC influenciam na (re)construção de sentidos, pelos estudantes, sobre a pesquisa e a viagem de estudos.

## 2. O caminho da pesquisa na escola....

A pesquisa realizada pelos estudantes é desenvolvida em duas etapas: uma no primeiro e outra no segundo semestre de cada ano letivo, sendo as temáticas diferenciadas para cada etapa.

Até o ano de 2010, a primeira etapa era realizada com pesquisas cujos temas giravam em torno da posse da terra no Brasil e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A viagem para coleta de dados acontecia para os Assentamentos “União da Vitória” e “Vitória da Conquista”, ambos no município de Fraiburgo (SC). A partir de 2011, decidimos mudar nosso destino, sem perder de vista o foco central de discussão relacionado à problemática de acesso à terra em nosso país. Porém, o grupo resolveu aprofundar as investigações em relação à outra questão referente uso da terra, qual seja: a construção de barragens para produção de energia. Nessa direção, outro movimento de luta pela terra está envolvido: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Por conta disso, a viagem de estudos, desde então, ocorre para os municípios de Abdon Batista e Itá (SC), e Aratiba e Erechim (RS).

A segunda etapa do projeto ocorre, desde 2000, no segundo semestre, para as cidades históricas de Minas Gerais (Ouro Preto, Mariana, Tiradentes e São João Del Rei e mais recentemente Brumadinho). Nessa etapa, o foco de pesquisa volta-se para a compreensão das rupturas e permanências das relações entre a dinâmica colonial do século XVIII e o Brasil dos tempos atuais.

A temática principal de cada etapa é dividida em eixos de pesquisa, os quais são redefinidos a cada ano, de acordo com o grupo de docentes participantes e abrange linhas de investigação a serem escolhidas pelos estudantes. O professor de cada disciplina orienta pesquisas nos eixos com os quais tem maior afinidade.

A partir de 2010, com a inserção da disciplina de Iniciação Científica (IC) na grade curricular dos 9<sup>os</sup> anos, há duas horas semanais para o desenvolvimento dessas atividades. Esse espaço é utilizado, inicialmente, com o grupo de 75 alunos das três turmas da série, para o tratamento de questões coletivas relacionadas à ciência, à produção do conhecimento científico, à temática de investigação; enfim, uma série de discussões compõem posturas de formação aos estudantes-pesquisadores para que encarem os objetos a serem investigados.

Após essa etapa inicial, durante as duas aulas semanais, os estudantes, organizados em Grupos de Trabalho (GT), são distribuídos em diferentes espaços para orientação na elaboração de seus projetos de pesquisa. Fazem parte dos encontros de orientação, o orientador e seus respectivos orientandos (arranjados em grupos com integrantes das três turmas de 9º ano) que são definidos a partir do eixo temático escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Esses grupos de orientação mantêm sua configuração ao longo da primeira etapa (realizada durante o primeiro semestre), e são alterados, tanto em seus componentes, quanto por orientador, na realização da segunda etapa (segundo semestre). A possibilidade da orientação da pesquisa na grade curricular contribuiu significativamente na qualidade dos trabalhos desenvolvidos. Anteriormente a esse período, o trabalho de orientação de pesquisa ocorria no turno contrário, sem possuir horário definido no plano individual dos docentes e sequer poderia configurar como horário obrigatório para os estudantes.

Nos encontros de orientação é definida a temática de pesquisa por cada equipe com a seleção, a leitura e a discussão de aporte teórico que fundamente a delimitação da pergunta e dos objetivos de pesquisa. Além dessas discussões, é construído o projeto de pesquisa contemplando seus componentes como: introdução, referencial teórico, justificativa, objetivos geral e específicos, metodologia, cronograma de atividades, referências e produto. A construção e o

desenvolvimento do projeto de pesquisa constituem instrumento metodológico de suma importância no propósito de proporcionar ao estudante, a compreensão sobre a fase anterior à pesquisa propriamente dita, bem como, o planejamento das ações visando a execução da proposta investigativa. Verificamos que essa é uma das etapas mais difíceis do trabalho de Iniciação Científica na escola, já que necessita de leitura e escrita que foge da linguagem escolar e que considere o dito por outro autor em seu embasamento teórico. No entanto, ao longo do ano, os estudantes-pesquisadores vão se familiarizando com o conteúdo específico de suas pesquisas e a complexidade do trabalho vai se diluindo.

Dando suporte ao trabalho de orientação, há o envolvimento dos professores em suas disciplinas específicas, trabalhando com conceitos e conteúdos que possam subsidiar a construção do projeto e desenvolvimento da pesquisa. Semanalmente, nas reuniões de planejamento, os professores envolvidos no projeto tecem discussões acerca das atividades a serem desenvolvidas em IC e dos planejamentos de cada disciplina, a fim de que as diferentes áreas do conhecimento possam contribuir com seus conteúdos e conceitos específicos, necessários à fundamentação das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. Além dos aspectos didático-pedagógicos, é nesse espaço em que são organizadas as viagens de estudos.

A viagem de estudos, com a coleta de dados, ocorre após um trabalho intenso de desenvolvimento da pesquisa e preparação para a etapa do campo. Nesse sentido, optamos pela utilização do termo “estudo de campo”, pois, ao nosso ver, refere-se a uma parte do estudo e remete à existência de outras etapas de estudo, anteriores e posteriores a esse momento. Desse modo, amplia os termos “viagem de estudos” que pode restringir a investigação a essa etapa, desconsiderando a etapa anterior e/ou posterior à viagem; e “saída de campo” que pode ocorrer, somente, para recolher dados e/ou materiais

para serem estudados posteriormente. O “estudo de campo” possibilita a vivência da aprendizagem para além dos muros da escola. Em campo, as cidades e os locais visitados são a escola e cada estudante busca, por meio da observação e da escuta (de guias, palestrantes e entrevistados - pessoas da população, representantes do MST, MAB e hidrelétrica), respostas para suas perguntas de pesquisa. No retorno, é feito o levantamento dos dados obtidos, as gravações são transcritas, e os resultados são analisados para elaboração do produto. A forma de apresentação deste é decidida pelo grupo de professores-orientadores, ao término de cada uma das duas etapas. Como resultado da primeira etapa já foram produzidos: jornais, revistas, reportagens e ensaios escolares. A segunda etapa é caracterizada pela produção de audiovisual, a fim de que toda riqueza de imagens produzidas nas cidades históricas de Minas Gerais seja bem aproveitada e experienciada através de outra forma de narrativa.

A iniciação científica como ocorre nos 9<sup>os</sup> anos do CA/UFSC apresenta todas as etapas de um processo de pesquisa. Por fim, ocorre a divulgação das pesquisas para a comunidade em diferentes formas: apresentação dos trabalhos no Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA); apresentação na Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX); Mostra de Curtas; e Mostra Pedagógica, sendo essas duas últimas realizadas anualmente no CA.

O desenvolvimento da pesquisa, como descrito até aqui, permite que mudanças de atitudes mais passivas dos estudantes, numa perspectiva tradicional, se transforme em movimento, quando os mesmos assumem, necessariamente, a postura de construção de uma proposta investigativa; afinal, se não houver o movimento em direção ao conhecimento, o mesmo não será produzido. Tal situação também acontece com o professor que, ao assumir o papel articulador de orientador, assume o compromisso de ser parceiro na construção da pesquisa, possibilitando e discutindo a viabilidade de métodos e

leituras. Assim, o reconhecimento do professor-orientador e do estudante-pesquisador, na dinâmica escolar, mudam de forma significativa o paradigma característico das relações entre esses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

### 3. Nosso olhar...

Partindo das condições em que as aulas de IC e o Projeto “Pés na Estrada do Conhecimento” são desenvolvidos procuramos “pistas” no discurso que possibilitam compreender a (re)construção de sentidos em relação à pesquisa e à viagem de estudos/estudo de campo, na perspectiva de “Estudo do Meio”, por estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação. Utilizamos para essa análise respostas elaboradas pelos estudantes-pesquisadores que ao final do ano letivo respondem a uma série de perguntas em um questionário semiestruturado que serve aos professores para a avaliação do processo construído ao longo daquele ano, e também, como base de planejamento para o vindouro.

Cabe ressaltar que utilizamos a palavra “sentido” fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso da Linha Francesa (AD), com caráter polissêmico adquirido a partir da consideração das condições de sua produção. O sentido é construído a partir do funcionamento da “linguagem”<sup>27</sup> considerando os sujeitos envolvidos e as condições em que ocorre sua produção, as quais incluem, de modo geral, a situação imediata e o contexto histórico-social mais amplo.

As considerações acima, fundamentadas nos pressupostos teóricos da AD, tem sua base teórica estabelecida por Pêcheux (1969)

---

<sup>27</sup> Considerada na perspectiva da AD como interação, relação necessária entre o homem e a realidade natural e social; como um trabalho, como uma produção, enquanto parte da produção social; como um trabalho simbólico, quando se mantém a especificidade da linguagem (ORLANDI, 2003).

que a constituiu por meio da filiação e relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, a Psicanálise e as Ciências Sociais<sup>28</sup>.

A linguagem é concebida então, mediadora entre o sujeito histórico e o mundo que o cerca e não somente um código de comunicação. Assim, são considerados os processos e as condições de produção da mesma - estabelecendo relações entre a língua e os sujeitos que a falam e entre estes e as condições em que se produz o dizer; tanto em seu contexto imediato como em seu contexto mais amplo (sócio histórico e ideológico); também devemos considerar que os sentidos são produzidos em relação a outros sentidos, o que pressupõe uma memória discursiva ou interdiscurso, que disponibiliza dizeres, os quais afetam o modo como o sujeito significa em determinada situação. De outro modo, a observação da memória discursiva remete “o dizer a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2003, p.32). A consideração dessas relações possibilita a compreensão da forma como os sentidos são produzidos para/pelos sujeitos.

Nesse trabalho, nossa perspectiva metodológica seguiu um delineamento qualitativo e teve como foco de investigação o discurso e

---

<sup>28</sup> Pêcheux utiliza-se da não-transparência da linguagem. “A relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (p.19). Das Ciências Sociais, filia-se ao materialismo histórico, considerando que “há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta, também não lhe é transparente”. Da relação entre esses dois campos disciplinares emerge a forma material do discurso - linguístico-histórica. Assim, em sua forma material, a língua é vista como o “acontecimento do significante” “em um sujeito afetado pela história”. Por fim, da Psicanálise, considera-se o “deslocamento da noção de homem para a de sujeito, permeado na ideologia, que por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história” (ORLANDI, 2003, p.19).

os sentidos produzidos pelos estudantes que frequentaram as aulas de Iniciação Científica e participaram das atividades do Projeto “Pés na Estrada do Conhecimento”.

Utilizamos como objeto de estudo os sentidos construídos por esses estudantes registrados em uma atividade de avaliação desenvolvida no final do processo. O objetivo dessa atividade era a reflexão sobre o desenvolvimento das pesquisas realizadas nas duas etapas do projeto.

Fundamentamos as análises nos pressupostos teóricos da AD Francesa. Assim, consideramos a opacidade da linguagem, ou seja, que a linguagem não é transparente, na medida em que, compreendemos a construção de sentidos para/pelos sujeitos por meio do estabelecimento de relações entre a língua e os sujeitos que a falam e entre esses e as condições em que se produz o dizer.

Essas considerações trazem consigo a necessidade de explicitarmos como concebemos a interpretação presente em nossa análise. Segundo Orlandi (2003), a interpretação aparece em dois momentos na análise: o primeiro momento refere-se à interpretação que faz parte do objeto da análise, ou seja, considerar que o sujeito que fala no discurso em análise, interpreta; o segundo momento está relacionado à compreensão de que não há descrição sem interpretação, sendo assim, o próprio analista está envolvido na interpretação. Assim, o analista tem papel determinante tornando cada análise própria, por influência da memória discursiva do autor e das perguntas postas por ele ao objeto estudado, ambas determinando os limites do corpus da análise. Por esta razão, é importante a construção, pelo analista, de um dispositivo teórico que possa intervir na relação dele com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação. Nas palavras de Orlandi (2003):

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar

construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete, mas situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. [...] o analista do discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. (ORLANDI, 2003, p. 61)

O dispositivo teórico permite a mediação teórica permanente em todos os passos da análise, possibilitando ao analista um trabalho intermitente entre descrição e interpretação os quais constituem seu processo de compreensão. Já, o dispositivo analítico é construído a partir das questões colocadas face aos materiais de análise que ele objetiva compreender e em função do domínio científico que ele vincula seu trabalho.

Em nossa análise consideramos o exposto acima, pois, fundamenta o que pensamos em relação ao nosso objeto de pesquisa: “a construção de sentidos”, e também como concebemos o papel determinante do analista nos resultados obtidos na pesquisa.

Neste estudo, portanto, apoiados em Orlandi (2003) assumimos que “o sujeito significa em condições determinadas” (p.53). Partimos do pressuposto que a construção de sentidos pelos estudantes em relação ao desenvolvimento das atividades de pesquisa foi realizada em determinadas condições que a distingue de outras. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos e a situação em que ocorreu a produção de determinado sentido são fundamentalmente as condições de produção

(ORLANDI, 2003), compondo desse modo, dados que estão presentes em nossa análise e sustentam as discussões.

Ao aproximarmos o contexto de desenvolvimento das atividades de IC, pelos estudantes, à abordagem discursiva, devemos considerar aspectos que influenciaram na construção de sentidos em relação à pesquisa, como: o contexto imediato - o local onde a atividade está sendo desenvolvida (aula de IC); os sujeitos envolvidos (os estudantes e o professor orientador com suas histórias de vida, histórias de leitura, expectativas) suas ações (práticas do professor orientador e dos estudantes) como se relacionam (representações que fazem e papéis que se estabelecem); as relações de força e poder (relacionada, principalmente, à avaliação que resultará em nota para o estudante); e o contexto amplo: a escola e o modo como está estruturado o ensino nessa instituição, que sujeito a escola quer formar, ou seja, “o que traz para consideração elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições” (Orlandi, 2003, p.31).

#### **4. Um passeio pela pesquisa...**

Em nossa investigação, analisamos sentidos (re)construídos pelos estudantes relativos às atividades desenvolvidas em IC, mais especificamente, aspectos relacionados ao estudo de campo e as suas experiências como pesquisadores, buscando identificar e caracterizar as condições em que esses foram produzidos.

Concebemos, fundamentados na perspectiva de “estudo do meio”, o estudo de campo como uma das etapas do processo contínuo de produção do conhecimento atrelado às etapas anteriores e posteriores a esse momento. Assim, revela-se a importância da compreensão das condições em que as aulas de Iniciação Científica ocorrem para o entendimento da construção de sentidos pelos estudantes.

Caracterizamos todas as etapas da pesquisa na perspectiva que adotamos, como um espaço de interlocução entre sujeitos e, por essa razão, de produção de discurso, que resulta do efeito de sentidos entre os interlocutores, cada qual com suas memórias discursivas relacionadas às atividades de pesquisa e viagem de estudos. Especificamente nas aulas de IC, que antecederam e sucederam o estudo de campo, as ações e representações que ocorreram nesse espaço de aprendizagem, foram determinantes nos sentidos construídos pelos estudantes. Com as atividades desenvolvidas, pelos grupos, de escolha do eixo/tema de pesquisa; levantamento bibliográfico; determinação dos objetivos da investigação; desenvolvimento da proposta metodológica; pesquisa de campo; e elaboração do(s) produto(s) final(is); pretendemos proporcionar maior autonomia aos estudantes, permitindo um processo mais individualizado de interação do sujeito com o contexto e, portanto, diferenciado na produção de conhecimento.

Verificamos que o trabalho na sala de aula, enquanto ambiente de pesquisa, e considerando o sujeito histórico-ideológico (com histórias de vida e de leitura, e inserido na sociedade), possibilitou aos estudantes a construção de novos sentidos relacionados à pesquisa, como, o significado de estudos de campo, o que é e como se realiza pesquisa e se produz conhecimento. Esse processo ocorreu através da seleção de determinadas problemáticas da sociedade, nas quais os estudantes estão inseridos, e a partir do reconhecimento deles como pesquisadores.

Nesse cenário, ao começarmos a analisar as respostas de alguns dos estudantes-pesquisadores, um texto particularmente nos chamou atenção no que diz respeito aos significados das atividades escolares com foco nas pesquisas de campo. Ananda<sup>29</sup>, depois de um ano de

---

<sup>29</sup> Todos os estudantes tiveram seus nomes substituídos por fictícios. Os seus escritos foram mantidos em sua grafia original.

experiência com os estudos do meio e diante da interrogação sobre seu entendimento a respeito dos estudos de campo, nos diz “é onde você não vai para um local só para lazer, mas sim para discutir alguma coisa”. Talvez, acostumada aos passeios escolares cujo objetivo não passava pela pesquisa, ao acrescentar a ideia de “discutir algo”, mostra um novo sentido dado a esse tempo escolar - deixando pistas da existência de uma etapa anterior de preparação para os estudos de campo, na qual são definidas questões que devem ser investigadas, discutidas. Seu dizer sinaliza a busca por respostas para algo em andamento, evidenciando a existência de “etapas anteriores, presenciais e posteriores à própria atividade” (LOPES, 2013, p.03), características do “estudo do meio”. A construção de sentido nessa mesma direção pode ser identificada no posicionamento de Alexandre:

Estudo de campo no meu ver é um estudo “livre”, fora do ambiente escolar que consiste em coleta, análise e interpretação de dados adquiridos em campo. Resumindo, você vai para campo com um propósito, pesquisa e lá você coleta dados para complementar a pesquisa.

No excerto acima, podemos identificar, também, o imaginário em torno da novidade e do diferente. Essa característica permeia os discursos dos estudantes quando esses relacionam a prática de construção do conhecimento para além do ambiente escolar. Tal percepção é corroborada por Nádila que acrescenta, na sua perspectiva, a importância dos processos de aprendizados relacionados a sua identificação e interesse:

Aprendi que além de estudar e aprender dentro de sala de aula o estudo em campo possibilita o aluno de aprender mais, não só sobre o assunto tratado em sala ou só o assunto tratado na pesquisa, mas sim, aprende muitas coisas diferentes ou

relacionadas ao assunto abordado em sala e faz com que nós, alunos, nos identifiquemos mais, nos interessamos mais.

As respostas de Alexandre e Nádila apontam para algo bastante interessante quando analisamos suas percepções relacionadas aos estudos de campo no contexto adotado: a perspectiva do “movimento” na construção do saber. Nesse sentido, ao tratar do conjunto de “coleta, análise, interpretação”, descrito por um, e a “possibilidade de aprender mais”, registrada por outro, sugerem importantes significados dessa ação escolar. Nesse mesmo âmbito, outros estudantes também apresentam pontos de vista que ajudam a problematizar e ver nesses aprendizados ações que passam longe de meras transmissões de conhecimentos, mas sim que se caracterizam pela construção deles, constituídos com ajuda da prática da pesquisa. Para Marina, “estudo de campo é quando você vai além das pesquisas bibliográficas, pesquisando na ‘raiz’ do problema/assunto, entrevistando pessoas que vivem aquilo”, enquanto Vitor destaca que “é quando nós pesquisadores vamos atrás da informação ao invés dela vir até nós em sala de aula”. Os sentidos construídos pelos estudantes-pesquisadores relativos ao processo de pesquisa vivenciado, evidenciam características de “estudos do meio” presentes nas propostas de Ferrer, entre as quais podemos destacar: “a crença de que o espaço contém informação, o debate a partir do objeto escolhido, as entrevistas com pessoas que possuem outra relação com espaço visitado (funcionários, moradores, etc.)” (LOPES, 2013, p.07). Além disso, segundo Fernandes (2001), essa prática, “estudo do meio” desenvolve o protagonismo dos participantes e os encara não como receptores de um conhecimento externo a eles, e sim, como produtores de conhecimento.

A forma como os estudantes-pesquisadores lidam com o “novo” através das ações de pesquisas aparecem com bastante ênfase diante da indagação sobre a importância dos estudos de campo para a

formação estudantil. Gustavo destaca que, “sempre é bom respirar novos ares, novas culturas, novas pessoas e suas perspectivas de vida, isso tudo amplia nossa mente”. Para Alexandre, essa prática “ajuda também a fazer os estudantes a conhecerem novas realidades e a fazerem um ‘olhar crítico’ com o local analisado”.

O contato e a experiência com realidades distantes da sala de aula, como já evidenciado anteriormente, demandou nas aulas de IC, uma série de leituras e discussões de planejamento que antecederam os estudos de campo através das viagens de estudo. Como será que os estudantes deram sentido a esse processo? Nas suas análises, conhecer com maior profundidade o assunto do projeto de seu grupo foi importante?

A análise das respostas dos estudantes-pesquisadores permite concluir que “conhecer”, “entender” e “se envolver” com as temáticas tratadas por seus grupos nos projetos, foram de suma importância para o desenvolvimento de suas pesquisas. Como se evidencia nas palavras de Nádila:

Para mim tem muita importância, pois como se vai a campo sem saber o que vai fazer, o que vai ser perguntado, o que vai ser pesquisado? Não vai, então, procuramos ao máximo nos envolver no assunto tratado.

A preocupação com os estudos prévios também foi significado por Mariana, mas lembrados como parte de um processo:

Lemos e procuramos entender a fundo! Tentamos extrair mais informações nas saídas de estudo. Tem importância sim, mas só quando você viajar e pesquisar com pessoas e lugares que a conclusão será feita.

Os estudos prévios como parte de uma etapa significativa foram recorrentemente destacados nas reflexões de muitos outros estudantes. Ana Lara, por exemplo, reforça a importância dos caminhos direcionados, já na construção do projeto:

O meu grupo foi a campo sabendo o que buscávamos como resposta. Para mim, isso foi importante pois nos deu uma direção para seguir em relação a coleta de dados.

Nesse conjunto de respostas, outra questão que sobressai entre os escritos dos estudantes, é a relevância dada ao conhecimento prévio diante da imprevisibilidade do andamento do projeto em campo (preocupação principalmente ligada às entrevistas com questões semiestruturadas). Para muitos deles, conhecer o assunto mais profundamente ajudaria diante das situações inesperadas. Nesse sentido, o estudante Danilo analisa:

Tínhamos bastante informações e isso é importante. Se não saber o que se está pesquisando não dá para conseguir tantos dados e é importante também para se virar caso não ocorra como se tinha planejado.

No mesmo caminho, Renata também pondera:

Tínhamos que chegar lá com as perguntas, saber do assunto que tratamos era o principal. Sabendo um pouco mais nossas perguntas, dúvidas eram respondidas aos moradores.

Os dizeres relativos à importância do conhecimento prévio sobre o assunto a ser estudado em campo, evidencia sentidos que foram construídos pelos estudantes na etapa anterior ao estudo de campo.

Nessa etapa prévia, por meio de aprofundamento no tema escolhido para investigação, foi realizado um aprofundamento teórico do assunto a ser pesquisado, foi definido o problema de investigação, foram traçados os objetivos e foi definida a metodologia de pesquisa.

Diante dos discursos produzidos pelos estudantes sobre a atividade de pesquisa desenvolvida, outra questão potente a ser problematizada diz respeito ao sentido construído em relação à experiência de se tornar um(a) pesquisador(a). Quais foram os significados registrados nos escritos estudantis ao final do ano letivo?

Ao que indicam os dizeres dos estudantes, a ideia de uma prática escolar significativa, voltada à pesquisa, ganha relevo. Nas palavras da estudante Mariah:

Foi uma experiência muito significativa, para entender a importância do campo, pois tem coisa que só vimos e percebemos a realidade quando estamos lá. Sim, o que eu pensava antes de ir às viagens mudou conforme foram feitas as pesquisas.

Para além dos novos sentidos atribuídos à realidade através da ação de investigação, percebemos, nos escritos da estudante, apontamentos sobre mudanças no modo de pensar o ato da pesquisa, quando inserida nessa perspectiva escolar. Nessa mesma direção, Nádila afirma:

Muita coisa mudou. Cheguei aqui sem nenhuma noção de como fazer pesquisas, como começar e tais e hoje sei que para fazer uma pesquisa primeiro de tudo tem que ser muito curioso, depois questionar e para depois começar a fazer a pesquisa.

Como afirma a participante, ela não tinha conhecimento das etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa, porém, sua colocação indica mudanças para uma postura de pesquisadora. Essas mudanças estão atreladas aos momentos iniciais relacionados a ‘como pesquisar’, nos quais se dá início ao processo de investigação com questionamentos do tipo: Qual a curiosidade? Para qual questão não se tem resposta? Essa mudança de atitude também pareceu fazer sentido a outro estudante, Danilo, ao explicitar que “algumas coisas mudaram, como quando se faz uma pesquisa para um trabalho e está lá, certa ação aconteceu por isso, mas porque aconteceu isso, porque foi assim?”. Suas palavras dão pistas da compreensão acerca do papel de um pesquisador, já que sustenta que para se chegar ao resultado da pesquisa se faz necessária a formulação de questões prévias que sustentam a investigação.

A experiência da pesquisa por meio de “estudo de campo” desenvolveu-se nos moldes do “estudo do meio”, visto que identificamos nos sentidos construídos pelos estudantes em relação à pesquisa, não somente a importância de todas as etapas de produção do conhecimento anteriores, presenciais e posteriores à etapa do campo, como também, a concepção de que a construção de conhecimento, nesse contexto, dá-se por meio de um desenvolvimento contínuo. Nessas condições, a etapa de estudo de campo pode não ser sinônimo de “viagem de estudos” e de “saída de campo” - dependendo das condições em que essas sejam produzidas-; e tem significado distante daqueles “passeios escolares” tantas vezes projetados ao lazer, e, por vezes, até confundidos conceitualmente com “estudo do meio” em propostas pedagógicas de algumas escolas (LOPES, 2013). Estes “passeios pela pesquisa” (como sugere nosso título) possibilitaram outras constituições de sentidos diante dos olhares dos estudantes-pesquisadores. Alexandre relata:

A experiência de ser um pesquisador foi enriquecedora, pois ela expande seu conhecimento, faz você olhar tudo com olhos diferentes, sempre pensando na história do local, sempre olhando as coisas com outros olhos não mais de turista, mas sim de pesquisador.

A questão elencada por ele, parece fazer jus à ideia do movimento na constituição de saberes com um olhar aguçado de pesquisador, que traz para experiência um lugar importante para a construção do conhecimento e está alinhado às contribuições de Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka, para os quais:

A realização dos Estudos do Meio, em todos os níveis de ensino, mas particularmente na educação básica, pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. (LOPES; PONTUSCHA, 2009, p.173).

### **Ainda, algumas palavras...**

Por fim, mas longe de encerrar o assunto, no campo das discussões curriculares da educação básica, o trabalho com a pesquisa no cotidiano escolar nos parece bastante potente para o diálogo entre a sala de aula e o mundo circundante a ela. A possibilidade do contato mais direto entre o estudante-pesquisador e a realidade estudada, projeta o desenvolvimento de um espírito crítico e investigativo sobre ela. Nos processos de desnaturalização e problematização do mundo, o jovem pesquisador fica diante de predisposições a fortalecer uma consciência crítica, reflexiva e também democrática no mundo. Enxergar esse universo com outros olhos pareceu ter sentido e

significado aos estudantes-pesquisadores. No “passeio pela pesquisa” a escola possibilitou e projetou cumprir outro papel, não de transmitir conteúdos, mas ensinar caminhos de como ler e problematizar o mundo. Com os “pés na estrada” outras são as sensibilidades possíveis no “caminhar” do conhecimento. Como termina (mas não conclui) Ananda nos diz:

Muita coisa mudou com IC, comecei a enxergar os locais em que visito com outros olhos. Agora que viajo ou saio para algum local sempre fico pensando quais povos viviam ali antes? Qual a memória abordada desse local? Será que tem algum mistério por baixo disso tudo? Por que essa rua tem esse nome etc.? Antes eu ia para os locais a procura de lazer e agora eu vou e fico tentando saber a história dali.

## Referências

- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- COZZA, M. M. R.; SANTOS, O. R. A. G. **A interdisciplinaridade no Estudo do Meio**, [online] 2004, Disponível em: <http://www.moderna.com.br/arariba/docs/geografia.pdf>. Acesso em 20 jan. 2016.
- CRUZ, R. C. A. Os caminhos da pesquisa de campo em geografia. **Revista Geosp**, São Paulo, vol. 1, n. 1, 1997.
- FERNANDES, A.T. C. Estudos do meio na formação continuada do(a) professor(a) de história. **Nuances**. Presidente Prudente, UNESP, vol. 03, set. 2001.
- LOPES, D. E. Estudos do Meio: Ensino, Política e Consumo. [online] **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**: conhecimento histórico e diálogo social. Natal, ANPUH. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/>. Acesso em 07 nov. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas, Ed. Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1990.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. [online] In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/90866>. Acesso em 10 nov. 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; LOPES, C. Estudo do meio: teoria e prática. [online] **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografial>. Acesso em 07 nov. 2019.

# sobre tudo

## FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Lia Christina Kirchheim Kehl<sup>30</sup>

**Resumo:** Este artigo trata de um olhar reflexivo sobre a própria prática docente a partir de uma experiência vivenciada pela autora junto ao Projeto Pés Na Estrada do Conhecimento articulado pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, durante a realização do Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências. Objetivou-se investigar as contribuições do Projeto para a formação docente da autora analisando como foi construída a docência durante a sua participação. A partir de métodos descritivos e observacionais, foram analisados o diário de campo da autora e o Ensaio Final produzido para a disciplina do Estágio. Os dados foram organizados em torno das seguintes categorias: crenças sobre a imagem do professor; construção de novos modos de docência; foco no aluno e a construção do conhecimento; a pergunta como organizadora da aprendizagem;

---

<sup>30</sup> Mestranda em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina. Este artigo é resultado de Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado por Simone B. Charczuk, para obtenção de título de Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

interdisciplinaridade. Como resultados da análise, podemos destacar que ao longo da trajetória a autora desconstrói a imagem de professor que “transmite conhecimentos” e abre espaço para uma concepção de ensino construtivista, descentralizando a ação do professor e permitindo que os alunos passem a ser focos no processo de aprendizagem. Também são identificadas aprendizagens da docente referentes ao trabalho em equipe e a cooperação que o ambiente interdisciplinar do Projeto proporciona.

**Palavras-chave:** Formação docente; Ensino de Ciências; Interdisciplinaridade; Relato de experiência.

**Abstract:** This article is a reflective look at the teaching practice itself from an experience lived by the author with the “Projeto Pés Na Estrada do Conhecimento” of the College of Application of the Federal University of Santa Catarina, during the Supervised Internship of Teaching Sciences. The objective was to investigate the Project's contributions to the author's teacher education by analyzing how the teaching was built during its participation. From descriptive and observational methods, the author's field diary and the Final Essay produced for the Internship discipline were analyzed. The data were organized around the following categories: beliefs about the teacher's image; construction of new modes of teaching; student focus and knowledge building; the question as the organizer of learning; interdisciplinarity. As results of the analysis, we can highlight that along the trajectory the author deconstructs the image of teacher who “transmits knowledge” and opens space for a constructivist teaching conception, decentralizing the teacher's action and allowing students to become focus in the process of learning. Also is identified the teacher's learning related to teamwork and the cooperation that the interdisciplinary environment of the Project provides.

**Key Words:** Teacher training; Science teaching; Interdisciplinarity; Experience report.

## Introdução

Desde o primeiro momento em que decidi cursar a Licenciatura em Ciências Biológicas, sempre sonhei com uma escola diferente. Uma escola que mobiliza os educadores e educandos a questionar, onde houvesse espaço para o criar, para a curiosidade e a construção do interesse em aprender. Onde o conhecimento pudesse ir além das disciplinas, partindo da realidade vivenciada pelos alunos, e as áreas dos conhecimentos pudessem conversar. No decorrer da minha formação acadêmica entrei em contato com diversos pensadores e filósofos da educação que propunham diferentes modelos pedagógicos, quebrando com os paradigmas de uma educação tradicional e linear. São eles: Paulo Freire, metodologias como a Ciência e Tecnologia e a Sociedade (CTS) e Educação Ambiental Crítica, que buscam desvelar a realidade ampliando as visões de mundo do educando.

Durante o curso de formação em Licenciatura, um dos momentos mais importantes é a realização da prática docente em sala de aula. Momento onde a teoria se aproxima da prática e o aluno ensaia o “ser professor”. Oportunidades de encarar desafios, onde o educando entra em contato com todo o universo escolar e o seu funcionamento. Ali ele enfrenta suas crenças e conflitos acerca do que é realmente ser professor, constrói e desconstrói conceitos previamente estipulados. Todas estas experiências vivenciadas, em diferentes espaços de ensino, são de extrema valia na formação de identidade do futuro profissional.

Cada vez mais é necessário proporcionar espaços para que os futuros professores possam debater e reflexionar sobre suas práticas. Desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa

requer circunstâncias ideais para o seu surgimento, sendo necessário que sejam instigados e cultivados pelos profissionais da educação durante a sua formação (MARQUES; GEBRAN, 2006, p.36 apud BORSOIL, 2008, p.2). E assim, cada vez mais precisamos pensar na ideia de um professor-pesquisador (BECKER, 2010). Um professor que interage com seus alunos, mobilizados por uma relação de aprendizagem na qual o aluno é protagonista deste processo de aprender, na busca e construção do conhecimento, e a troca entre eles é uma via de duas mãos. Ensinar aprendendo, aprender ensinando (FREIRE, 1981). Um ensino onde é possível problematizar e fazer uma reflexão crítica acerca da realidade que nos rodeia e o mundo no qual estamos inseridos, em que não se busca uma prática pedagógica de transmissão do conhecimento, mas sim a construção de sentidos e visões de mundo, em cooperação com toda comunidade escolar.

Ali, naquele momento da escolha de turmas para realizar a prática docente surgiu essa oportunidade, de vivenciar algo diferente do que vemos rotineiramente em sala de aula. A oportunidade de participar de um Projeto interdisciplinar que desafia professores e alunos do 9º ano ao mergulharem na iniciação científica. Uma atividade pedagógica que visa à criação de um ensaio escolar, exercitando a escrita com autoria e a realização de uma viagem de estudos para pesquisa. Um momento único para os alunos tornarem-se investigadores, de expressarem seus interesses, vontades e pontos de vista, fomentando a sua curiosidade e instigando suas capacidades para reflexão e questionamentos. E para mim, momentos de aprender e refletir como futura educadora e vivenciar as diferentes possibilidades que uma prática pedagógica crítica pode nos proporcionar. Ao conhecer a proposta do Projeto Pés na Estrada, meus olhos brilharam. Talvez ali se encontrava a chance de participar e ver em prática tudo aquilo que eu tanto escutei e li, e de acreditar que era possível transformar os rumos da educação escolar.

O Projeto Pés na Estrada é elaborado a partir das reflexões do Estudo do Meio. O Estudo do Meio é um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade que se decida estudar, e a partir desta estabelecer um diálogo inteligente com o mundo, no intuito de produzir novos conhecimentos. A atividade pedagógica proporciona desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre esse local, tornando o processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo (LOPES; PONTUSCHKA, 2009). A partir disso são levantados e estipulados temas e locais de relevância social, ambiental, política e econômica através dos quais possam ser trabalhados nas diferentes disciplinas e currículos. Este Projeto é pensado por professores do Colégio de Aplicação/UFSC, de diferentes áreas do conhecimento como Geografia, Português, História, Matemática, Ciências e Sociologia. Para isto, é necessária a afinidade entre o grupo e trabalho em equipe, onde as ações sejam coordenadas e previamente planejadas. Segundo Vandresen et al. (2014, p. 344), “para que sejamos interdisciplinares na prática, precisamos ser disciplinarmente muito bem planejados, pois os conteúdos de cada especialidade precisam estar interligados, ajudando na formação de conceitos para que os estudantes possam melhor compreender as próprias pesquisas empreendidas”. Assim, os Planos de Ensino de cada disciplina participante são revisados e amplamente discutidos.

Além do mais, o Projeto está vinculado com a Universidade Federal de Santa Catarina, existindo uma parceria com os professores formadores dos cursos de Licenciatura da mesma instituição. Neste sentido, Vandresen et al. (2014) afirma que historicamente os Colégios de Aplicação oferecem espaço para formação e práticas docente em um ambiente pautado em uma experiência inovadora, proporcionando uma educação diferenciada. Contudo, ainda há poucas experiências e registros de pesquisa de formação docente junto ao Projeto.

Sendo assim, ao realizar o Estágio Supervisionado no referido Projeto, houve a necessidade de aprofundar mais a experiência, buscando compreender teoricamente como este espaço diferenciado contribuiu na construção da minha identidade profissional docente. Sinto que foi uma experiência muito rica e transformadora, a qual mexeu profundamente com minhas concepções e crenças acerca do que realmente é ser professor.

Desta maneira, a proposta do artigo é analisar como a formação docente foi construída a partir do estágio realizado junto ao Projeto Pés Na Estrada do Colégio Aplicação UFSC. Neste trabalho relato esta experiência vivenciada junto a este projeto, com o objetivo de sua sistematização, proporcionando reflexões acerca da prática docente. Para isso, são objetivos específicos deste estudo: identificar os aprendizados e desafios docentes que contribuíram para uma aprendizagem crítico-reflexiva em sala de aula; problematizar a interdisciplinaridade proposta no Projeto e sua contribuição para a formação docente.

## **1. Metodologia**

Este artigo consiste em um relato de experiência que descreverá aspectos vivenciados pela autora, durante a realização do Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências na Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um olhar qualitativo, que abordou a problemática delineada a partir de métodos descritivos e observacionais.

O relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre atividades práticas ou experiências vivenciadas, contendo impressões reais, psicológicas e críticas importantes de serem compartilhadas no âmbito profissional e de interesse da comunidade científica (CAVALCANTE; LIMA, 2012). O estágio que resultou na redação deste estudo aconteceu de março a

julho de 2016 no Colégio de Aplicação/UFSC junto ao Projeto “Pés Na Estrada” na cidade de Florianópolis.

Este Projeto está em execução há mais de 15 anos e é fruto do trabalho de um conjunto de professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Consiste na produção de um projeto de pesquisa e ensaio escolar, num constante desafio para os alunos e professores na realização da escrita com a autoria e a iniciação científica. Caracteriza-se como uma atividade permanente, sendo os encontros para orientação do Projeto estabelecidos na Grade Curricular. Participam dele as três turmas finais do Ensino Fundamental, cerca de 80 estudantes, e todos professores que tiverem interesse em colaborar com o Projeto, além dos estagiários e formadores docentes que estiverem trabalhando com os nonos anos. A equipe é renovada todo ano, tendo apenas alguns membros coordenadores permanentes, como os professores de Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia e Sociologia. Assim como a equipe, também novos eixos de pesquisa são criados. O foco central das discussões para o Projeto no primeiro semestre de 2016 está relacionado à ocupação da terra no Brasil para geração de energia elétrica. O local de estudo escolhido é a cidade de Itá/SC, onde foi construída uma hidrelétrica e a antiga cidade inundada. São definidos alguns eixos que norteiam os projetos de pesquisa que foram desenvolvidos pelos educandos no local. Os eixos são separados em temas e suas possíveis problematizações: Eixo 1- As vidas atravessadas pela ideia de progresso; Eixo 2 - Lutas pela terra: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e outras formas de Resistência; Eixo 3- As obras e a intervenção na natureza; Eixo 4- Identidade(s) e memória. Assim, cada aluno escolhe a preferência pelo eixo e os grupos são montados. Os professores escolhem os eixos de pesquisa para orientarem os grupos de acordo com sua proximidade com o tema. Durante a realização de estágio, pude acompanhar o “Eixo 3” junto à professora de Ciências, embora o Projeto permita constante

contato com as temáticas dos outros eixos bem como seus pesquisadores/orientadores. Para a composição dos grupos misturam-se as turmas, assim há uma maior interação entre os mais diferentes alunos, possibilitando uma integração de todos e uma aproximação de alunos que antes não interagem, inclusive alunos da educação especial.

Nesse processo, os professores irão orientar os trabalhos e os alunos serão os orientandos, desenvolvendo uma pesquisa que lhes desperta o interesse e a curiosidade em investigar. Podemos perceber a diferença na relação de professor e aluno e o processo de ensino-aprendizagem, em que os professores não estão preocupados somente em passar os conteúdos, muitas vezes vazios em significados. Há uma relação com o que é visto em sala de aula e o que é proporcionado durante a prática do Projeto, planejado anteriormente pelos professores em conjunto, além da produção de novos conhecimentos que não estão estipulados no currículo, num constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 1981). Também parte do aluno a busca pelo conhecimento e o desenvolver da pesquisa, o professor torna-se o mediador desse processo, auxiliando o aluno a chegar aos seus meios sendo corresponsáveis pelo aprender e ensinar. Ao final do semestre, como resultado final da sua pesquisa, os alunos devem produzir uma reportagem documental, na qual contenha sua investigação e pontos de vista acerca do assunto que foi desenvolvido.

Foram foco de análise do estudo o diário de campo da pesquisadora, escrito e elaborado a partir das observações de cada encontro e atividade que teve participação durante o Projeto, como reuniões com os professores e orientação aos alunos; e o Ensaio Final produzido para a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências. A Análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição dos conteúdos das mensagens. Visa obter os conteúdos das mensagens atingindo uma significação profunda dos textos, levando em

conta as condições de produção ou de recepção das mensagens (CAMPOS, 2014). Assim, apresento as seguintes categorias de análise, geradas a partir dos objetivos propostos nesse trabalho, bem como dos excertos retirados dos materiais em análise: Crenças sobre a imagem do professor; Construção de novos modos de docência; Foco no aluno e a construção do conhecimento; A pergunta como organizadora da aprendizagem e Interdisciplinaridade.

## 2. Resultados

Nesta seção serão analisadas e discutidas as categorias propostas, a partir dos fragmentos retirados do diário de campo da pesquisadora e do Ensaio Final produzido.

### 2.1 Crenças sobre a imagem do professor

Durante toda a vida escolar e universitária, somos alunos. Estamos acostumados com aquela imagem do professor que está à frente, pronto para nos derramar todo conhecimento que ele possui. Passamos a vida repetindo e memorizando conteúdos, com pouco ou quase nenhum questionamento. Nessa trajetória vamos construindo, por observação, uma imagem acerca do que é ser professor, seus papéis e os modelos pedagógicos impostos, gerando crenças educacionais (BEJARANO; CARVALHO, 2003). Segundo os autores, essas crenças são cunhadas em um contexto de ensino tradicional e dificilmente se alinham com os desejos atuais de reforma do ensino dos cursos de Licenciatura. E assim, ao chegar ao momento da prática de ensino, os licenciandos reproduzem aquela imagem viva do professor, que trouxeram da sua infância. Com o início da minha prática não foi diferente, como podemos constatar no seguinte trecho:

[...] acreditando que somente eu seria capaz de levá-los ao caminho certo e só dependeria de mim esse processo de ensino-aprendizagem,

esquecendo totalmente do aluno e menosprezando sua capacidade de criar e buscar o conhecimento. Crenças que provavelmente foram geradas na escola, nas minhas relações com os professores e a sua imagem de “detentores do conhecimento”. Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16.

Percebemos aqui uma crença educacional na qual decorre de uma imagem de professor que não se importa com o processo de aprendizagem do aluno e age de forma egocêntrica, negando a existência do mesmo (MARQUES, 2010). Segundo Becker (2001), podemos relacionar essa concepção de ensino-aprendizagem escolar com uma pedagogia diretiva. Na pedagogia diretiva, o professor considera que seu aluno é folha em branco, vazio de conhecimento, e como afirma Becker (2001, p. 17), “não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina”. Desta forma, o aluno aprende somente se o professor ensina, transmitindo seus conhecimentos. Freire (1987, p. 36) denomina esse método de “educação bancária”, onde os educadores vão “enchendo” os educandos com seus “depósitos bancários” de conteúdos e narrativas. Adota-se uma postura opressiva para com os educandos e quanto mais passivos e que se deixem “docilmente encher”, melhores educandos serão. Para Becker (2001) isso significa a morte da criatividade, da curiosidade e da crítica: nada de novo acontece nessa sala de aula. Dessa escola saem alunos que não aprenderam a pensar e a questionar, mas sim a repetir conhecimentos prontos, submeter-se ao autoritarismo e a reproduzir a ideologia dominante, num eterno ciclo vicioso que não proporciona mudanças ou avanços numa sociedade opressiva.

Ao realizar as práticas de ensino, os licenciandos deparam-se com situações que afrontam essas crenças, gerando conflitos internos sobre esse modo de agir. Conflitos esses que podem se mostrar como medos,

inseguranças ou preocupações excessivas focadas na ação do professor. Nos primeiros momentos do meu contato com o Projeto, notamos essa insegurança no seguinte trecho:

A professora vai passando em todos os grupos, auxiliando na compreensão do texto, e outras dúvidas. Alguns grupos já parecem definir os temas, como Legislação Ambiental e Impactos Socioambientais. Me sinto ainda um pouco insegura para agir, fico com vontade, mas com medo. Trecho retirado do Diário de Campo, 14/04/16

Mesmo observando a professora em uma prática mais ativa e a vontade de fazer diferente, existe ainda certa insegurança interna e um medo de errar, provenientes da falta de experiência e de preparo para novas situações de ensino, corroborando ainda com a ideia criada de um professor transmissor do conhecimento e a dificuldade de quebrar com esse estereótipo.

Apesar dos esforços em implementar práticas mais ativas e dialéticas, ainda assim é um desafio aos professores sair deste modelo tradicional e autoritário. Além de enfrentar as crenças, as dificuldades se dão também pelo desconhecimento a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança e do adolescente (PIAGET, 2002), como as capacidades cognitivas, o qual pouco são abordadas nos cursos de formação docente. A formação do aluno docente muitas vezes é direcionada às informações científicas e conteudistas, como física, biologia e química, fazendo abordagens pouco profundas no âmbito da pedagogia e psicologia da educação.

### **3. Construção de novos modos de docência**

Conforme vamos entrando em contato com o Universo Escolar e suas experiências, novos modelos de docência podem ser construídos

se estivermos abertos a desconstruir aquele estereótipo do velho professor. A partir da reflexão na ação (OLIVEIRA, 2010) e da observação de um espaço de ensino diferenciado, as crenças educacionais vão sendo deixadas de lado e abre-se caminhos para descobertas do novo. Mas quais seriam essas possibilidades de novos modos de docência?

Becker (2010) afirma que pesquisar naturalmente faz parte da função docente. Aquele professor que avança no sentido de construir e reconstruir conhecimentos, ao invés de repetir conhecimentos prontos, faz parte de uma nova compreensão do que é realmente ser professor. Portanto, ao indagar-se como agir perante uma nova situação, estamos construindo novos conhecimentos, fazendo da nossa prática uma pesquisa, que nos leva a um crescimento pessoal e profissional. À medida que vou compreendendo esse novo espaço de ensino e interagindo com o mesmo, à guisa de orientação da professora participante, uma nova maneira de ser professor vai tomando forma. Vamos notando essa construção ao longo dos seguintes trechos:

Não podemos interferir nas suas decisões, mas podemos direcionar fazendo questionamentos como, essa pergunta faz sentido? Eles precisam fazer uma pergunta geral conforme o que querem trabalhar e isso vira o objetivo geral. Bem simples. Fiquei me perguntando como eu ajudaria nesse processo, um pouco receosa. Trecho retirado do Diário de Campo, 05/04/16

Ao ser orientada de como lidar com a construção da primeira etapa da pesquisa elaborada pelos alunos, imbuída de um papel de orientadora, nota-se o receio de como isso será realizado, confrontando ainda com a ideia do papel de professor que “transmite conhecimento”. Na contraposição de uma pedagogia diretiva, Piaget (2002) defende a ideia de uma educação em que o conhecimento seja construído e reinventado pelo aluno, através de métodos ativos. Deve-se conferir

cada vez mais aos alunos a tarefa de pesquisa espontânea, na tentativa de provarem ou invalidarem hipóteses por eles mesmos estipuladas para explicações de algum fenômeno estudado, através da experimentação. Dessa forma, “uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituída de valor formador [...]” (PIAGET, 2002, pag. 17). Nesse sentido, o papel do educador torna-se a orientar o aluno nesse processo e “criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis a criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão [...]” (PIAGET, 2002, pag. 15), possibilitando a experimentação dos alunos acerca de suas próprias ideias e a construção de conhecimentos através de questionamentos, ao invés de simplesmente interferir nas suas escolhas a partir do que julgamos ser o caminho mais correto, levando em conta apenas a formação do nosso pensamento. Percebemos um avanço neste quesito no seguinte trecho:

Tentamos ajudar um grupo, foi bem legal. Sinto que forcei um pouco numa resposta que eu queria que eles dessem, e acho que não agi legal. Pois nem sempre o que a gente está pensando é o que eles pensam e querem. E no fim parece que mais confundimos o grupo do que ajudamos, pois cada uma falava uma coisa. Trecho retirado do Diário de Campo, 14/04/16

Nesse momento, a vontade de tentar algo diferente começa a predominar sobre os medos e as inseguranças. Já não se percebe mais a negação do aluno e como classifica Marques (2010, p. 60), num processo de egocentrismo rumo à descentração do educador, ele “pensa no aluno a partir de si próprio”. Ou seja, ele consegue diferenciar o pensamento do aluno, mas ainda não coordena pontos de vista diferentes. Isso dificulta a síntese dos conhecimentos por parte dos

alunos, por haver diferenças nas perspectivas do tema, levando a um desencontro de ideias e a não compreensão da mensagem, o que resulta na confusão do grupo. Mesmo assim, a posterior reflexão ao ocorrido, nos indica um pequeno sinal de mudança, na busca por uma maior compreensão do pensamento do aluno. Em um último nível do processo de descentração do professor, Marques (2010, p. 60) menciona a qualidade do professor em pesquisar o pensamento do aluno, ou seja, “pensar no aluno a partir do aluno”, superando seu egocentrismo. Entender o pensamento do aluno requer atenção e capacidade de observação, com as suas falas, com as respostas às perguntas feitas e materiais escritos, entre outros recursos. Nesse processo de conhecer o pensamento do aluno, o professor “consegue auxiliá-lo a estabelecer as relações que significam a aprendizagem no seu sentido de gênese de estruturas de pensamento e não apenas da estocagem de conteúdo” (MARQUES, 2010, p. 61).

Aos poucos vou me sentindo mais em sintonia com a proposta do Projeto e compreendendo esse novo papel de professora enquanto orientadora. A observação aos alunos e uma postura ativa está mais presente, partindo sempre do pressuposto de questionar ao invés de dar respostas prontas. Como diz Marques (2010, p. 62), “aprender a formular perguntas que façam o aluno querer buscar respostas”. Podemos observar isso nos seguintes trechos:

Me sinto mais à vontade e tranquila, passando nos grupos e vendo o que estão fazendo. Paro para ajudar dois meninos, a outra menina do grupo estava faltando, e eles são bem bagunceiros. Fiquei em cima, perguntando e auxiliando e foi legal. Pedi para a professora dar uma olhada, e claro com a experiência dela deu uns bons toques. Trecho retirado do Diário de Campo, 28/04/16  
Tivemos uma breve fala sobre metodologia e partimos para o trabalho. Já me sinto mais à vontade na sala, e os alunos nos parecem aceitar mais. Nos chamam pelo nome e as vezes de

professora. Fiquei rodando pelos grupos ajudando no que era necessário. Trecho retirado do Diário de Campo, 12/05/16

Ao sentir-se mais à vontade, a troca entre alunos e professores acaba sendo facilitada. Começam a desenvolver-se laços, e aquela figura, antes tida como uma presença autoritária, já deixa de ser estranha. Na verdade, deixa-se de lado as diferenças entre aquele que sabe, e os que julga não saber, e unem-se professor e aluno no caminho do aprender. Para Becker (2010, p. 13), numa concepção atual de docência, que podemos associar às metodologias ativas que Piaget (2002) menciona, “tanto professor quanto aluno devem ser compreendidos como sujeitos epistêmicos; sujeitos que constroem conhecimento”. E assim, esse professor como sujeito epistêmico, está sempre aprendendo e aumentando sua capacidade de conhecimento, que vai além apenas do domínio da sua ciência, pois este conhecimento-conteúdo nunca está pronto, acabado (BECKER, 2010). Então, o exercício da docência se transforma em um eterno aprender, ensinar aprendendo e aprender ensinando. É uma via de mão dupla. No seguinte trecho percebemos o momento em que isso se torna consciente:

Em relação ao meu papel de professora, me sinto menos pressionada em cumprir uma “imagem” de educadora construída ao longo desses anos de minha história como aluna, e mais aberta e leve para vivenciar essa troca e aprender. Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16

Quando isso acontece e passamos a focar no aluno e nas suas necessidades, conforme elas vão se revelando no decorrer das aulas, o planejamento e a execução vão se dando de uma forma mais fluida. Como menciona Silva (2010), as aulas devem ser planejadas e organizadas de uma maneira que a ação do aluno seja favorecida, a

partir dele e sua forma de aprender, para que o seu pensamento se construa espontaneamente através de uma problematização. Para isso é necessário novamente as qualidades de um professor pesquisador, que investiga as situações que se apresentem em sala de aula. No seguinte trecho verifica-se esse aprendizado:

Tive que lidar com minhas expectativas e frustrações, e perceber que as aulas se dão de forma dinâmica e orgânica, o planejamento é importante, mas conseguir ser flexível e agir conforme se mostra a situação e o que é possível fazer no momento, sem se apegar a um plano rígido. Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16

Um plano rígido, desenvolvido em uma prática de ensino, pode ser entendido como um engessamento do pensamento, em que a liberdade do educando é tolhida, negando a ação do sujeito e o colocando em uma impassibilidade perante o construir do próprio saber (SILVA, 2010). Costumamos menosprezar essa capacidade da criança e do adolescente em buscar e fazer escolhas, impondo formas de agir e pensar. Com isso, não criamos desafios para serem superados, pois tudo é dado pronto. Como menciona o autor, o problema na escola é que não há problemas. Não há criação, reinvenção, tentativas de solução e isso o impede de tomar consciência das suas ações. Neste sentido, a proposta do Projeto visa uma superação desse engessamento de pensamento, proporcionando uma ampliação e tomada de consciência por parte do aluno, ao permitir que a pesquisa surja de uma problematização, no caso a questão dos territórios e a geração de energia. Ao participar da viagem e a pesquisa de campo dos alunos, como professora, pude perceber essas experiências sendo vivenciadas. Mas a percepção de que todas aquelas situações tinham sido elaboradas e pensadas pelos professores para que os alunos pudessem superar uma determinada consciência me impressionou, pois ia muito além do que eu acreditava ser o papel do professor:

Essa experiência me fez perceber o profundo contato que eu estava tendo com os bastidores de ser professor e de seus papéis, que vão além da sala da aula, que não conseguimos enxergar em um primeiro momento na observação em escola. Todo o trabalho, todas horas dedicadas para que aqueles alunos pudessem ter uma vivência mais aprofundada de um assunto, toda responsabilidade e preocupações para que tudo ocorresse bem. Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16

E assim encontra-se o sentido de ser professor-pesquisador, em formular experiências vivas para os alunos desenvolverem suas hipóteses e ideias, e chegarem a soluções e conclusões (SILVA, 2010). Para o autor, é no dia a dia que encontramos problemas que possam ser relacionados com um aprendizado mais significativo dos conceitos científicos. E não só os conceitos científicos, mas também essa liberdade de pensar e de questionar, percebendo a realidade que nos rodeia. Após a viagem, estava curiosa em entender o que eles haviam desenvolvido, o que havia sido criado em forma de pensamento e estrutura. No seguinte trecho percebemos esse anseio em entendê-los:

Perguntei a alguns alunos o que tinham achado da viagem, as meninas falaram que perceberam que eles [referem-se aos funcionários da construtora da hidrelétrica e envolvidos no processo defendendo seus interesses em apoio à hidrelétrica] enganam muito os moradores. Trecho retirado do Diário de Campo, 23/06/16

Podemos relacionar essa experiência vivenciada, tanto por alunos como pelos próprios docentes, com o que Becker (2001) propõe de uma pedagogia relacional. O professor acredita que o aluno só construirá algo novo se ele agir sobre os materiais e problematizar essa

ação. Mas não a partir do nada, pois passa a ser importante tudo que ele construiu até hoje e assim “serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção” (BECKER, 2001, p. 24). O construtivismo é a base para este entendimento e nele o foco passa a ser no aluno.

#### **4. Foco no aluno e a construção do conhecimento**

Segundo Becker (2001), podemos entender que o construtivismo é uma teoria que parte do pressuposto que o conhecimento não está pronto e acabado, ele se constitui, refletindo sobre as origens deste conhecimento, pela interação do sujeito com o meio. Mas quem é o sujeito nesta perspectiva?

Nesta perspectiva, em relação à educação, é o aluno que se torna sujeito deste conhecimento. Como mencionado anteriormente, o foco da aprendizagem passa a ser o aluno e aquilo que ele necessita, para o provocar e construir o conhecimento. Assim, como menciona o autor,

a Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade") (BECKER, 2001, p. 73).

A organização da estrutura do Projeto que vivenciei como professora e amparo essas minhas análises permite que o aluno seja ação nesse processo. Permite que ele faça escolhas e assim possa fazer uma conexão com o mundo, a partir de suas experiências. Quando iniciada a etapa de elaboração dos projetos de pesquisa dos alunos, primeiramente eles são questionados dos seus interesses de pesquisar, delimitados em eixos, como ambientais ou sociais. Dada a escolha, cabe

aos professores organizar os grupos conforme as suas curiosidades, como vemos no trecho a seguir:

A maioria foi atendida o pedido de seu interesse [de pesquisa], apenas alguns acabaram ficando com a segunda opção. A montagem dos grupos demorou bastante, foi analisado cada aluno. Nesse momento percebi o **quanto os professores conhecem muito bem os seus alunos** e o quanto é importante isso.

Trecho retirado do Diário de Campo, 29/03/16

Cada aluno é visto como um sujeito, com suas qualidades e habilidades, que somadas a um grupo, possam interagir para a construção e o desenvolvimento desse conhecimento. Neste sentido, novamente torna-se importante a observação e o reconhecimento dos alunos por parte do professor, para que possam ser proporcionados os desafios a serem superados, ainda mais em um trabalho em equipe. Todo o trabalho daquele ano dependeria disso! Como menciona Becker (2010, p. 14): “para ensinar, ele precisa aprender seu aluno, como lembrava Freire (1995), saber das capacidades, e portanto, das necessidades cognitivas do aluno”. Lembro de ficar impressionada com esse fato, pois mais uma vez ia além do que eu imaginava. Comecei a despertar então, em mim, essa capacidade de observação, não só como os alunos se comportam em uma sala de aula, mas as características de suas personalidades, buscando aprofundar essa compreensão das suas maneiras de agir e pensar na sua relação com o mundo. Pode-se constatar no seguinte trecho:

Aos poucos **vou percebendo os alunos cada um como são** suas características. Tem os meninos agitados que se distraem facilmente, a menina tímida e quieta, mas inteligente. Os mais adolescentes. Eles fazem algumas perguntas

interessantes, estão com dúvidas. A professora é muito legal e está sempre **brincando e interagindo**, como uma amiga, mas sabe chamar a atenção.

Trecho retirado do Diário de Campo, 07/04/16

Ressalta-se aqui também a presença da interação de alunos e professores. Interação essa que é essencial para o desenvolver da aula e da construção de conhecimento, na perspectiva construtivista. Nas palavras de Becker:

É por isso que se diz que o construtivismo está fundado num interacionismo; interacionismo radical, como preferem alguns. Interacionismo significa que o conhecimento não acontece pela formação ou atuação do sujeito apenas; nem por pressão do meio externo – meio físico, social, cultural. Acontece por **interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio, com toda sua complexidade**. Interação significa, sempre fundamentalmente acomodação (ação transformadora do sujeito sobre ele mesmo) ou resposta do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio-físico ou social; desse jogo de assimilações e acomodações surge a adaptação ou patamar de equilíbrio que abre novas possibilidades de aprendizagem; que traz novas capacidades, portanto. (BECKER, 2010, p. 15, *grifo meu*).

Assim, ao interagir com o meio, o sujeito ressignifica suas percepções. Ele assimila o conteúdo ou objeto com o qual entra em contato, para causar transformações internas. Essas transformações internas, que podemos chamar de acomodação, possibilitam que ao entrar em contato novamente com aquele objeto ou problema daquele meio, o indivíduo já estará mais preparado para enfrentar, ou seja, traz mais possibilidades e instrumentos de resposta do que trazia antes

(BECKER, 2010). Nesse sentido que se encontra a essência da construção do conhecimento, e pela qual os professores devem agir, conforme o autor, ao refletir sobre as diferentes formas que os alunos assimilam o conhecimento e proporcionar vivências e conteúdos cognitivamente interessantes (BECKER, 2001) dos quais os alunos possam beneficiar-se. Percebemos isso no seguinte trecho:

Hoje foi bem legal, parece que fluiu mais a aula. Levei um livro sobre energia que o (nome retirado) [mestrando que estava estagiando na disciplina do Estágio Supervisionado] emprestou, a professora gostou e disse para finalizarmos com algum texto do livro. Também disponibilizei aos alunos para usarem na sua pesquisa, pois falava sobre os impactos e como funciona uma hidrelétrica.  
Trecho retirado do Diário de Campo, 12/05/16

Ao trazer esse material, eu, como professora em formação, acredito na relevância do conteúdo e possibilito que os alunos ajam sobre o mesmo (assimilação), explorando-o e trazendo suas próprias interpretações, respondendo a si mesmos as perturbações (acomodação) causadas pelo material e “este processo far-se-á por *reflexionamento* e *reflexão* (Piaget, 1977), a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo professor, e de todos os desdobramentos que daí ocorrerem” (BECKER, 2001, p. 23).

Quando os alunos, imbuídos da tarefa de investigar uma determinada realidade, entram em contato com um contexto real, um meio social, físico e cultural, eles estão mais uma vez construindo e assimilando conhecimentos. Estão transformando em si próprios, o conhecimento, a partir das suas interações com o meio. Para Piaget (1976, p. 36): “as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas

estruturando o real”. É a partir do real que os alunos podem agir, ampliando seus conhecimentos e construindo estruturas, indo além de um determinado conteúdo programático, que muitas vezes fica limitado a resultados, e, portanto, apenas à condição do objeto e seu estímulo (SILVA, 2010). E assim, “conhecer o mundo é agir sobre ele e transformá-lo, transformando-se a si mesmo” (BECKER, 2010, p. 17). E quantas possibilidades existem! Por isso a importância da atuação do Projeto, no sentido de construir conhecimentos, ampliar visões de mundo e possibilitar essa ação do sujeito, causando modificações internas, e por que não, no contexto em que ele está inserido, trazendo mudanças sociais e realmente soluções ou superações de problemas. Podemos constatar isso nos fragmentos a seguir, quando ocorre esse momento da interação dos alunos com o meio de seu estudo, durante a viagem para Itá:

Também vimos trabalhos elaborados pelos alunos em anos anteriores, produções de audiovisuais que continham imagens e falas dos moradores [momento do primeiro encontro dos alunos com os moradores de uma cidade que foi inundada pela construção da hidrelétrica, os trabalhos foram passados em um telão]. Isso emocionou muito a todos pois ali houve o entendimento de que **algo estava sendo criado a partir daquela visita, aquelas vozes estavam sendo ouvidas. Ali percebi a importância disso**, pois gente tão simples, mas com tanta história tanta memória, se sentia por um momento importante na construção de um conhecimento. Proporciona um resgate as suas raízes, sua cultura e uma valorização de si mesmos. E os alunos ao lidar com essas emoções e memórias, **sentiam na pele o contexto daquele local, viam com seus próprios olhos. Não era mais algo dito pelos outros, lido naquele texto tal ou na foto tal. Era real.**

Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16

Acredito que essa vivência possui um **grande impacto na construção de opiniões dos alunos** e ampliação de suas visões de mundo, proporcionando um forte contato com a realidade e uma **autonomia** na busca pelo conhecimento científico que anda lado a lado com o conhecimento popular e cotidiano.

Trecho retirado do Ensaio Final, 04/07/16

Dessa forma, o aluno vivencia algo, a partir dos seus próprios questionamentos. Isso tem um valor formador enorme, e favorece a superação de uma consciência ingênua, desvelando a realidade (FREIRE, 1987). Como afirma Piaget (1976, p. 49), “a linguagem não basta para transmitir uma lógica [...]”, uma vez que a estrutura mental da criança e do adolescente não se assemelha à do adulto (PIAGET, 1998) e é na pesquisa construtivista que se encontra essa proposta de ação do aluno para assimilação e construção de estruturas de pensamento, “que privilegia a autonomia de experimentar e respeita a possibilidade de errar” (SILVA, 2010, p. 68). E a experiência vivida transforma não só o aluno como o próprio professor. Tanto os docentes já em prática, como eu, uma professora em formação. Essa vivência em mim também causou perturbações e posteriores assimilações, produzindo uma compreensão profunda sobre o ensinar e aprender, trazendo luz a tudo aquilo que eu buscava e acreditava, fazendo sentido esse novo papel de professor. Que junto com seus alunos, constrói e reconstrói conhecimentos, e parte do desconhecido, da dúvida, da incerteza, do questionamento, para investigação e posterior síntese do aprendizado.

## **5. A pergunta como organizadora da aprendizagem**

Quando o aprendizado é concebido como uma construção, a busca pelo conhecimento se inicia a partir de uma pergunta ou dúvida,

pois a pergunta abre um caminho de mil possibilidades para a investigação, enquanto a resposta pronta limita e fecha as portas do imaginário, fomentando muito mais a cópia do que a construção. Segundo Becker (2010), a família e a escola reprimem desde cedo a espontaneidade da pergunta. A pergunta se torna inconveniente, absurda, fora de contexto. Às vezes ela sai do conteúdo proposto pelo meio da aula e enlouquece o professor, pois não estamos preparados para lidar com a pedagogia da pergunta. Mas para o professor pesquisador, isso se torna o motivo da sua presença e alvo da sua investigação. Nesse sentido, o professor poderá resgatar uma dívida histórica que a escola mantém com a criança ou o adolescente, e assim “abrirá espaço privilegiado para as perguntas, não apenas das crianças, mas de todos os alunos, pois ele sabe que toda investigação começa com uma pergunta” (BECKER, 2010, p. 19).

Assim, para Piaget (1976, p. 34): “uma verdade só é realmente assimilada enquanto verdade na medida em que é reconstituída ou redescoberta por meio de uma atividade suficiente”, uma atividade que possa despertar a curiosidade e que abra espaço para esse questionamento. No trecho a seguir, podemos perceber a condução de um professor participante do Projeto, nesse sentido:

A professora aponta para os aspectos a serem observados no vídeo, como os impactos socioambientais, econômicos, e já terem uma ideia do que vão pesquisar, despertar a curiosidade. [...]. Qual fala que chama atenção? O que aquele político está dizendo é verdade?  
Trecho retirado do Diário de Campo, 31/03/16

Ao entrar em contato com diferentes verdades, os alunos são mobilizados a questionar e a reconstruir, enquanto sujeitos, suas próprias verdades e percepções, que culminará nas suas próprias pesquisas e investigações. Conforme menciona Delval:

Frequentemente a escola se limita a proporcionar soluções para problemas que o aluno nunca formulou e que não chega a ver como problemas. No entanto, a curiosidade da criança é imensa e constitui uma fonte de motivação para aprender o que muitas vezes a escola termina por apagar. O professor não deve limitar-se a proporcionar explicações a que a ciência chegou, tem que situar o seu aluno diante dos problemas e incitá-lo a buscar por si mesmo e encontrar soluções. (DELVAL, 2010, p. 127)

Resgata-se assim o papel de professor, e atribui-lhe uma nova função (SILVA, 2010), ao incitar o aluno buscar por seus problemas e soluções. A estrutura do Projeto e seu desenvolvimento permitem que os alunos e professores possam se descobrir também como pesquisadores, despertando e abrindo lugar para a curiosidade. É através do diálogo que se estabelece essa relação e construção ao longo das aulas, pois existe uma compreensão de que o aluno irá aprender mais e melhor pesquisando, consultando fontes bibliográficas, trabalhando em laboratórios ou em equipes, assim contando com a orientação desses professores pesquisadores, do que meramente ouvindo soluções prontas (BECKER, 2010). Percebemos isso no seguinte trecho:

Fiquei sentada com o grupo das meninas [retirado nomes]. **Perguntei** se eles sabiam como fazer e estavam cheios de **dúvidas**. Assim percorremos uma série de textos onde mostrei os elementos importante da introdução, como um geral e depois iria afunilando até mencionar mais o trabalho deles.

Trecho retirado do Diário de Campo, 05/05

Ao mostrar os elementos importantes do texto, a intenção não é dar respostas prontas às suas dúvidas e perguntas, e sim incitá-los em sua busca, mas colaborando no sentido de ser um guia e situá-los diante dos problemas atuais. Também nesse sentido percebemos o aspecto interdisciplinar que assume a pesquisa (PIAGET, 2002), ampliando os domínios de conhecimento, tanto dos alunos quanto dos professores. Urge a necessidade então de se fazer compreender a importância e o papel da interdisciplinaridade nesse Projeto.

## **6. Interdisciplinaridade**

Para Piaget (2002) os ensinamentos e conhecimentos, classicamente, visam uma fragmentação e especialização dos mesmos, porém, é na compreensão de que o aprofundamento leva ao encontro de múltiplas interconexões, onde se faz necessário a interdisciplinaridade de conteúdos.

Nesse sentido, segundo Charczuk (2012), o autor Piaget propõe que a interdisciplinaridade seja realizada através de trocas e colaborações entre diferentes disciplinas e áreas da ciência, e que essas interações possam possibilitar um “enriquecimento mútuo das áreas envolvidas” (CHARCZUK, 2012, p. 18). Dessa forma, não se nega o estabelecimento de disciplinas e classificação das ciências, mas ressalta-se a importância da colaboração e assimilações recíprocas entre as disciplinas, no sentido de proporcionar “percepção e compreensão de aspectos da realidade que uma ciência sozinha não consegue atingir” (CHARCZUK, 2012, p. 25). Assim, a experiência no referido Projeto trouxe a compreensão desse sentido de interdisciplinaridade proposta por Piaget, pois busca-se encontrar esse momento de intersecção dos conteúdos permitindo o diálogo dos mesmos, ao trabalhar a temática e realizar a pesquisa, e ainda assim não deixa-se de lado a importância dos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina, trabalhados

separadamente por cada professor. E como afirma Charczuk (2012), a respeito das ideias de Piaget,

[...] podemos pensar a interdisciplinaridade como momento de um movimento/processo contínuo que parte das relações disciplinares, ou seja, de conteúdos específicos trabalhados por disciplinas isoladas até a interdisciplinaridade propriamente dita, que é caracterizada pelas assimilações recíprocas entre as diversas disciplinas em relação [...] (CHARCZUK, 2012, p. 28).

Ressalta-se então a necessidade da cooperação entre os professores para que essa interdisciplinaridade possa se efetuar. Segundo Piaget (1998), o professor precisa pensar em função de um objetivo em comum, descentralizando sua prática e interesses, e sempre colocando-se no ponto de vista dos outros, o que em essência já se caracteriza o espírito científico, sendo condição do pensamento verdadeiro. Para Charczuk (2012), os professores necessitam articularem-se e aproximarem-se, além de adotarem uma “compreensão mútua e a elaboração de um vocabulário compartilhado, conforme apontado por Piaget (1966)” (CHARCZUK; NEVADO, 2009, p. 51). No seguinte trecho percebemos tais constatações referentes ao trabalho em equipe e a cooperação:

Fiquei muito impressionada com a habilidade dos professores de observar e conhecer muito bem cada um de seus alunos, o que foi essencial **para criar grupos de trabalho** em que cada um poderia potencializar o todo e os alunos poderiam expressar-se livremente. Isso determinaria o sucesso de todo o trabalho feito durante o semestre. Não só a composição dos grupos dos alunos, mas também o trabalho feito em **equipe pelos professores**, que aparentavam serem muito unidos entre si. Cada professor tinha uma

determinada **opinião sobre tal aluno e/ou os assuntos discutidos**, mas de uma **forma cooperativa** em que **todos se respeitavam e eram ouvidos, acrescentando uma riqueza de vivências e experiências pessoais**.

Trecho Ensaio Final, 04/07/16

Destaca-se aqui também a riqueza proporcionada aos alunos quando trabalham em grupo. Conforme Piaget (1998), a pesquisa naturalmente gera uma colaboração e troca, passando a ter trabalho em conjunto e formações de grupos. Quando se privilegia uma conduta de pesquisa pessoal ativa, ao invés de um trabalho meramente receptivo, “então a vida do grupo é a condição indispensável para que a atividade individual se discipline e escape da anarquia: o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle” (PIAGET, 1998, p. 149). E assim, “a cooperação oferece aos estudantes situados abaixo da média um terreno de educação de si mesmo e de educação pelo controle mútuo e pela emulação sem rivalidade, muito superior ao terreno constituído pelo trabalho solitário” (PIAGET, 1998, p. 148). Por isso também é de suma importância a capacidade dos professores em observarem e conhecerem seus alunos, para a montagem dos grupos em que todos possam se beneficiar. Acredito também que mais uma vez isso possibilite a autonomia dos alunos em relação a resolução de conflitos, quando em conjunto passam a conviver e achar soluções para um bem comum, na qual também se caracteriza a proposta da interdisciplinaridade de Piaget.

Nesse sentido, vivenciar a interdisciplinaridade em prática como uma professora em formação trouxe aprendizados e crescimento pessoal, ao interagir com o grupo de professores e também orientando o grupo de alunos. Pude perceber a importância da colaboração e cooperação entre todos, fator essencial para o desenvolvimento desse trabalho que visa uma compreensão mais ampla e profunda de uma determinada realidade. Não que não haja dificuldades ou impasses nas

equipes de trabalho, tanto de professores quanto de alunos, mas de perceber que o interesse do grupo como um todo e o bem comum sempre prevalecia, acima das opiniões ou conflitos pessoais. Isso possibilita um crescimento e aprendizado no âmbito de relações e afetividades, e inspira a estabelecer relações e parcerias com futuros colegas profissionais.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo visou relatar a experiência vivenciada junto ao Projeto Pés na Estrada e analisar como a formação docente foi construída ao longo da participação, identificando os aprendizados e desafios. Não se pretende aqui analisar ou questionar o Projeto em si, suas dificuldades ou formas de atuação, mas sim analisar como esse espaço foi potencializador na formação docente e suas contribuições, ainda que vistas sob meu ponto de vista e a partir de minha experiência. Assim, ao sistematizar essa experiência possibilita-se tornar público a iniciativa do Projeto e também as reflexões acerca da prática docente vivenciadas, no intuito de inspirar e levar essas reflexões para outros educadores e formadores.

A participação no Projeto teve impactos significativos na minha formação docente, trazendo contribuições para a formação da identidade profissional. Essa experiência possibilitou que eu entrasse em contato com minhas crenças geradas acerca da imagem de um professor que “transmite conhecimentos”, para enfrentá-las e desconstruí-las, criando e abrindo espaço para novas possibilidades de ser professor e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo da trajetória, fui gradativamente descentralizando a minha ação como professora e aprendendo a lidar com uma concepção construtivista de ensino, onde o foco e a ação passam a ser do aluno. Como minha primeira experiência de prática, fui aos poucos

entendendo esse novo papel de professor pesquisador, onde são importantes as capacidades para observar e refletir sobre a prática diária, e tornar isso um motivo de investigação. Ressalta-se a importância e aprendizados de se lidar com os questionamentos dos alunos, em que me possibilitou posteriormente a incorporar em outras práticas, sempre mobilizando os alunos a descobrirem por si, evitando respostas e conhecimentos prontos. Também se destacam as relações desenvolvidas com os alunos e professores na interdisciplinaridade do Projeto, em que foi estabelecido trocas e cooperações, as quais enriqueceram muito a minha vivência, pois tudo que foi dito ou compartilhado significou muito para mim.

Com certeza há muito ainda que aprender como professora, pois como diz Becker (2001), estaremos sempre construindo nossa docência. Saio desta experiência com esperança de uma educação melhor e com uma missão. Ainda segue forte meu intuito de estabelecer essas práticas que visem o despertar de uma visão que vai além do conteúdo, que tragam reflexões e possibilidades de transformação da realidade, onde os alunos sintam-se empoderados do conhecimento construído e busquem formas de atuação em meio à sociedade e seus conflitos.

## Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Cap. 1: “Ensino e Pesquisa: Qual a relação?”. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

BEJARANO, Nelson R. R. ; CARVALHO, Anna M. P. de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online],

v.9, n.1, p.1-15. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/01.pdf>. > Acesso em: 03 de set. 2019.

BORSSOIL, Berenice L. **O estágio na formação docente**: da teoria à prática, ação-reflexão. IN: Simpósio Nacional de Educação. 1. 2008, Uniãoeste, Cascavel-PR.

CAMPOS, Claudinei J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília (DF) v.57, n.5, p.611-614, set/out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2019

CAVALCANTE, Bruna. L. L.; LIMA, Uirassú T. S. de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **J Nurs Health**, Pelotas (RS); v.1, n.2, p.94-103, jan/jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3447/2832>> Acesso em: 03 de set. 2019

CHARCZUK, Simone B.; NEVADO, Rosane A. de. O conceito de interdisciplinaridade em Jean Piaget: questões teóricas e contribuições para o âmbito educativo. IN: Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas. 1. 2009, Marília-SP. **Anais**. Marília: UNESP/FFC, 2009. p.42-52.

CHARCZUK, Simone B. **Interdisciplinaridade na educação a distância**: estudo de caso em âmbito de um curso de pedagogia. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

DELVAL, Juan. Cap.10: “Aprender investigando”. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, Felipe L.; VANDRESEN, Lisiane; RAFAEL, Rafaela M. A iniciação científica na escola básica e o projeto “Pés na estrada do conhecimento” no Colégio de Aplicação da UFSC: Caminhos para a prática docente. **Investigação qualitativa em educação**. Atas CIAIQ, v.1, p.343-347, 2014. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/393/390>>. Acesso em: 03 set. 2019

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, v.18, n.2, p.173-190, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>>. Acesso em: 03 set. 2019

MARQUES, Tania. B. I. Cap. 5: “Professor ou pesquisador?” IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Cap. 2: “Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe”. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (org.). 2ª ed. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 16ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Acciolly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, João Alberto da. Cap. 6: “O professor pesquisador e a liberdade do pensamento”. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 136 p.

# sobre tudo

## A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMPO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>31</sup>

Lisiane Vandresen<sup>32</sup>

Maria Izabel de Bortoli Hentz<sup>33</sup>

Nara Caetano Rodrigues<sup>34</sup>

**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

---

<sup>31</sup> 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.

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

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

<sup>34</sup> 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 <sup>35</sup>, 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,

---

<sup>35</sup> 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 revisão<sup>36</sup> 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.

---

<sup>36</sup> 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 religiosos<sup>37</sup> 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

---

<sup>37</sup> 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 licenciaturas<sup>38</sup> 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

---

<sup>38</sup> 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 professor<sup>39</sup>, 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

---

<sup>39</sup> 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 Portuguesa<sup>40</sup> 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.

---

<sup>40</sup> 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 disciplinas<sup>41</sup> integrantes das atividades de iniciação científica.

Nesse exemplo de trabalho com o gênero Entrevista<sup>42</sup>, 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 estudantes<sup>43</sup> 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.

---

<sup>41</sup> Plano de Ensino da disciplina ou quaisquer nomes que possam assumir esses documentos.

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> 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 Jaime<sup>44</sup> (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

---

<sup>44</sup> 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 Sociologia<sup>45</sup>. 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 escolar<sup>46</sup> com apresentação, em forma de slides, no Seminário Interno de IC; elaboração de audiovisual com apresentação na SEPEX/UFSC<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> 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.

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

<sup>47</sup> 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<sup>os</sup> anos. Essa união de todos os 9<sup>os</sup> 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 interdisciplinar<sup>48</sup>, 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

---

<sup>48</sup> 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 quão 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 diretrizes<sup>49</sup> 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

---

<sup>49</sup> 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.

# sobre tudo

## ESTÁGIO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Maria Eduarda de Melo<sup>50</sup>

Matheus D'avila Schmitt<sup>51</sup>

Giselle Souza de Paula<sup>52</sup>

**Resumo:** A estruturação e dinâmica de funcionamento do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola rompem barreiras, historicamente estabelecidas, no processo de ensino e aprendizagem, principalmente relacionadas ao modelo de aula e papéis desempenhados pelos sujeitos diretamente envolvidos: estudante e professor. O presente artigo trás reflexões acerca das potencialidades do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, nesse contexto, para a formação de licenciandos em Ciências Biológicas. Como percurso metodológico foram identificadas em publicações

---

<sup>50</sup> Graduanda em Biologia pela UFSC. Contato: ddudamelo@gmail.com

<sup>51</sup> Graduando em Biologia pela UFSC. Contato:  
matheusdschmitt@hotmail.com

<sup>52</sup> Doutora em Biologia pela UFSC. Professora de Biologia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: giselle.paula@ufsc.br

possíveis implicações do estágio no projeto para esta etapa da formação. Posteriormente, foram analisadas as reflexões documentadas pelos professores em formação. Foram identificados nesses documentos, de maneira pouco aprofundada, quatro dos cinco desdobramentos levantados a partir das publicações: (1) Ressignificação do papel do professor, (2) Interdisciplinaridade, (3) Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, (4) Visão sobre Ciência. Para além desses, outro desdobramento foi destacado, (6) A importância do trabalho de campo na formação de professores. Os resultados das análises evidenciam potencialidades desse espaço na formação de futuros docentes e a importância das condições em que o estágio é desenvolvido para a construção de conhecimentos inerentes a essa prática.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica; Estágio Supervisionado; Formação de Professores

**Abstract:** The structuring and dynamics of “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola” break down historically established barriers in the teaching and learning process, mainly related to the class model and roles played by the directly involved subjects: student and teacher. This article brings reflections about the potentialities of the development of Supervised Internship, in this context, for the formation of undergraduate students in Biological Sciences. As a methodological approach possible implications of the internship in the project were identified in publications. Subsequently, the reflections documented by the teachers in formation were analyzed. In these documents, four of the five developments identified from the publications were identified: (1) Reassignment of the teacher's role, (2) Interdisciplinarity, (3) Technologies in the teaching and learning process, (4) Nature of science. In addition to these, another

development was highlighted, (6) The importance of fieldwork in teacher education. The results of the analyzes show the potential of this space in the formation of future teachers and the importance of the conditions under which the internship is developed for the construction of knowledge inherent to this practice.

**Keywords:** Scientific Initiation; Supervised Internship; Teacher Formation.

## **Introdução**

A presente pesquisa surgiu da experiência de dois dos autores deste trabalho enquanto estagiários no Projeto Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mesmo com a noção das ricas contribuições da experiência vivenciada na formação profissional, não havia sido realizada uma investigação de como o projeto impactou na formação desses, hoje, licenciados.

Dessa forma, neste trabalho, essa experiência foi analisada e, para introduzir a temática, realizou-se uma breve contextualização sobre a atividade de estágio na subseção “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Ciências” e segue, na segunda subseção intitulada “Projeto Pés na Estrada do Conhecimento: um campo de estágio possível”, apresentando as características gerais do projeto, objetivos, desenvolvimento, assim como alguns dados relativos ao mesmo como campo de estágio curricular no ensino de Ciências.

### **1. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Ciências**

O Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório das licenciaturas do país. Com carga horária mínima de 400 horas,

caracteriza-se por ser, como destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), uma atividade intrinsecamente articulada com a prática.

Dessa forma, este componente do currículo deve ter papel de relevância na articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos dos licenciandos. Relacionado a isso, Tardif (2002), destaca o papel de relevância do estágio supervisionado, caracterizando-o como uma das etapas mais importantes na vida acadêmica do professor em formação, pois este oportuniza ao estudante a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, proporcionando assim, uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Como presente no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001):

[...] o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2001)

O estágio oportuniza ao licenciando o contato com o seu futuro campo de trabalho, possibilitando vivenciar algumas das relações que ocorrem nesse espaço, além do desenvolvimento de saberes intrínsecos à docência. Muitas pesquisas da área de ensino de ciências investigaram a temática do estágio supervisionado, evidenciando uma preocupação por parte desses pesquisadores com a melhoria da formação docente (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). Dessa forma, o

estágio curricular supervisionado de Ciências apresenta-se como espaço importante na formação de futuros professores do país.

Trazendo o foco para a formação de professores de Ciências e Biologia, é importante destacar que os profissionais que atuam nessas disciplinas escolares são, principalmente, os formados em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Do ponto de vista da legislação, o estágio “[...] só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor”, entretanto Diniz-Pereira (2011) complementa que mesmo que esses sejam realizados em escolas, isso não vincula diretamente ao espaço da sala de aula.

No presente trabalho será dado enfoque ao contexto do estágio no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Contudo, este visa dar destaque a outro campo de realização de estágio curricular, a disciplina de Iniciação Científica do CA/UFSC, vinculada ao projeto Pés na Estrada do Conhecimento.

## **2. Projeto Pés na Estrada do Conhecimento: um campo de estágio possível**

O projeto Pés na Estrada é uma atividade permanente do CA/UFSC, que completa, neste ano, 20 anos. Este tem como participantes todos os estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da instituição, bem como professores interessados, licenciandos e seus formadores dos cursos universitários.

Em Silveira (2018), o autor, que também é um dos fundadores do projeto, destaca que o processo de construção se deu a partir da problematização, junto a outra professora e co-fundadora do projeto, da práxis pedagógica dos mesmos. Assim, no ano de 1999, estimulados por um descontentamento com o cotidiano escolar, com o desinteresse estudantil pelos conteúdos formais ministrados e a sensação de não contribuição para a construção de sujeitos críticos frente às demandas

políticas, socioeconômicas, ambientais, dentre outras, o desenho do projeto foi impulsionado (SILVEIRA, 2018).

No que tange à participação de professores do CA, estudos ressaltam que docentes vinculados às áreas de História, Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Sociologia e Educação Especial já atuaram no projeto (GONÇALVES; VANDRESEN; RAFAEL, 2015; SILVA et al, 2016; SILVEIRA, 2018; VANDRESEN, 2018). Entretanto, esse quadro não é fixo e pode sofrer variações a depender do interesse e disponibilidade dos professores do colégio a cada ano letivo.

Caracterizando-se como interdisciplinar <sup>53</sup> o projeto busca associar o trabalho desenvolvido em sala de aula com a prática de saídas de campo (SILVEIRA, 2018; VANDRESEN, 2018). Segundo Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015, p. 1), “foi pensado para desafiar estudantes e professores no exercício da pesquisa, da escrita com autoria, tentando uma abordagem de corresponsabilidade pelo aprender e ensinar”.

Entre aspectos importantes na caracterização do projeto, destaca-se o uso da terminologia “Iniciação Científica” (IC), que segundo Silveira (2018, p. 35), não se aproxima da ideia de IC proveniente dos programas governamentais. De acordo com a Resolução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, esse tem como objetivo:

Despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientado por pesquisador qualificado, em instituições de

---

<sup>53</sup> De acordo com Silva et al (2016) a noção de interdisciplinaridade do projeto está pautada segundo as ideias das autoras Ivani Fazenda e Olga Pombo.

ensino superior ou institutos/centros de pesquisa  
(BRASIL, 2014)

De maneira distinta, Silveira (2018) aponta que a IC do projeto está deslocada do sentido dominante existente sobre essa prática para a Educação Básica, apresentando objetivos e práticas que não se assemelham com os da maioria das propostas. Silveira e Cassiani (2016, p. 7) apontam que as experiências de IC do projeto são:

Distantes do objetivo centrado exclusivamente para a formação de jovens cientistas transitam por um complexo caminho de formação humana em conexão com ideias de emancipação e cidadania, mesmo reconhecendo as dificuldades para tanto na dinâmica societária capitalista vivida (SILVEIRA; CASSIANI, 2016, p. 7)

Ou seja, o projeto, diferentemente da maioria das ações de IC do país, não está enraizado nas ideias de participação de uma minoria selecionada de jovens talentos que, em certa medida, se afastam do contexto da educação básica.

Com relação à dinâmica organizacional do projeto, o ciclo de atividades dura um ano letivo e ocorre curricularmente na disciplina denominada “Iniciação Científica”, existente na grade curricular do 9º ano, com carga de duas horas semanais. Nessa disciplina, o ano letivo é basicamente dividido em dois grandes momentos de investigação: a primeira etapa foca na problemática da posse da terra no Brasil, onde o trabalho de campo acontece em Itá/SC, Aratiba/SC e Erechim/RS; a segunda etapa foca na compreensão da dinâmica colonial na construção e organização do espaço geográfico brasileiro, ocorrendo nas cidades históricas de Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei (SILVA et al, 2016).

Contudo, os temas de pesquisa e as localidades do trabalho de campo podem se alterar de acordo com as demandas e possibilidades

financeiras. Segundo Silva e colaboradores (2016, p. 6) “os temas são eleitos anualmente e emergem de reflexão sobre a realidade social, tanto local como nacional ou mundial. Selecionamos temas que sejam possíveis de serem estudados fora da escola, mas em uma localidade que seja possível chegar de ônibus [...]”. No passado, outras localidades já foram cenário das ações do projeto, como Fraiburgo/SC, Abdon Batista/SC e a Usina de Itaipu/PR (JORGE; SILVEIRA; MENDONÇA, 2015).

As atividades do Pés na Estrada com os estudantes têm início com o ano letivo. Os primeiros encontros são realizados com todos os estudantes em conjunto, nos quais “há uma apresentação e levantamento de questões sobre o que [os estudantes] pensam ser a IC, suas expectativas e interesses”. (JORGE; SILVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 6). Nesses encontros são tratados aspectos relacionados tanto à estrutura organizacional da disciplina de IC, como aspectos conceituais relacionados à Ciência e à produção do conhecimento científico (SILVEIRA, 2018).

Ao final dessa primeira etapa, os alunos são divididos em grupos (mesclados entre as 3 turmas de 9º ano) que serão orientados por um professor. Cada professor fica com cerca de 4 a 5 grupos de trabalho para orientar, levando em consideração o eixo escolhido por cada grupo.

Na sequência, ocorre o início efetivo dos trabalhos de orientação. O tema selecionado e seus respectivos eixos são apresentados e, dentre as opções, os grupos elegem um dos eixos<sup>54</sup>. Com os grandes grupos de trabalho formados e os eixos selecionados, tem início a pesquisa

---

<sup>54</sup> A título de exemplo, Jorge, Silveira e Mendonça (2015) destacam que o tema geral, na primeira etapa de 2014, foi a “Situação energética do país e o movimento dos atingidos pelas barragens” seus eixos foram (1) As vidas atravessadas pela ideia de progresso; (2) Lutas pela terra: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e outras formas de resistência; (3) As obras e a intervenção na natureza; e (4) Identidade(s) e memória.

preliminar para a construção do projeto. Esta objetiva “[...] que os alunos se situem em relação ao tema para que possam delimitar o seu foco de pesquisa, os objetivos da investigação a ser feita em campo, as estratégias para a geração dos dados e a elaboração dos instrumentos de pesquisa[...]” (SILVA et al, 2016, p. 6), buscando referenciais para adentrar efetivamente nas discussões do tema.

Após a materialização dos projetos, já com os instrumentos de coleta de dados estabelecidos, as atividades se encaminham para os trabalhos de campo, onde estudantes e professores viajam<sup>55</sup> durante alguns dias para vivenciar a realidade até então pesquisada. O trabalho de campo não se configura como passeio, os estudantes devem buscar respostas para suas perguntas de pesquisa, realizando entrevistas semiestruturadas com pessoas que representam diversos setores da comunidade para que tenham a oportunidade de ouvir pontos de vista diferentes (SILVA et al, 2016).

Na volta à escola, carregados de novas experiências, os momentos de encontro que se seguem são destinados a revisita, tratamento e análise dos dados coletados para a construção de um fechamento da pesquisa através de um ensaio escolar ou audiovisual. Esses produtos finais têm como objetivo, além da nota final, serem divulgados pelos próprios estudantes em eventos promovidos pelo CA e também pela UFSC.

O ensaio escolar, gênero cunhado por uma ex-participante do projeto (GONÇALVES; VANDRESEN; RAFAEL, 2014; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018), apresenta uma estrutura intermediária entre a escrita de textos de estudantes de Educação Básica e a escrita de artigos

---

<sup>55</sup> A ideia do trabalho de campo tenta ser o mais inclusiva possível. De acordo com Silveira (2018, p. 82) “Durante o ano letivo, orientadores e pesquisadores realizaram e/ou participaram de eventos, tais como bingos, festa junina, ação solidária, com o propósito de angariar fundos e garantir a participação de todos os estudantes nos trabalhos de campo”.

científicos. Silveira, Cassiani e Linsingen (2018) relatam que os estudantes apresentam dificuldades relacionadas à construção deste.

Em relação ao audiovisual, os estudantes também elaboram um projeto de pesquisa e constroem um pré-roteiro para gravação antes do trabalho de campo e, ao final, editam as imagens. Segundo Vandresen (2018, p. 93) “a proposta de incitar os alunos a produzirem um audiovisual, com imagens captadas *in loco* nos locais onde previamente eles pesquisam, cria para os adolescentes uma perspectiva nova sobre como aprender na escola [...]”.

Assim, ao final do ciclo letivo do projeto, em eventos, os estudantes socializam entre si, com professores e com a comunidade suas experiências. Nesses, o objetivo é a divulgação científica, mostrar o que resultou do processo de pesquisa dos estudantes.

Por conseguinte, por estar situado num CA, ser composto por um multidisciplinar corpo docente, guiado por princípios de uma educação crítica e ter como participantes estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, o projeto pode se mostrar como espaço relevante na formação de futuros professores. Nas finalidades em seu regimento, o CA/UFSC é uma instituição que tem como um de seus objetivos “constituir-se como campo de formação docente, em parceria com os cursos de graduação e de pós-graduação [...]” (UFSC, 2018, p. 2), e, recebe grande quantidade de estudantes de diferentes licenciaturas semestralmente.

Nesse sentido, para Silveira (2018) o projeto “[...] enquanto prática pedagógica curricularmente constituída na escola, assume também outros compromissos institucionais” uma vez que apresenta um histórico de participação de estagiários como afirmam Silva et al (2016), Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), Jorge, Silveira e Mendonça (2015), Kehl (2017), Silveira (2018) e Vandresen (2018). Sobre isso, Silveira (2018) aponta:

Dessa forma, constatamos que a proposta de IC também atua na formação de educadores(as), possibilitando aos acadêmicos da UFSC e de outras instituições de ensino superior públicas, oportunidade de espaço de reflexão da prática de ensino. O diálogo entre os sujeitos professores formadores do Ensino Superior e os do Colégio de Aplicação, na articulação com a proposta de IC, tem garantido interessante envolvimento dos futuros professores no exercício de uma outra relação com saberes em movimento na escola, em especial com a Iniciação Científica (SILVEIRA, 2018, p. 339)

Apesar de o projeto receber estagiários das licenciaturas, Kehl (2017, p. 9) destaca que “[...] ainda há poucas experiências e registros de pesquisa de formação docente junto ao Projeto”. No mesmo sentido Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015, p. 346) apontam que nesse contexto “[...] muitas experiências riquíssimas não são registradas, acontecem, mas não são socializadas”. Somente o trabalho de Kehl (2017) foi identificado como se tratando de um relato de experiência de estágio em Ciências no projeto Pés na Estrada do Conhecimento.

Levando em conta o contexto descrito, a presente pesquisa teve por objetivo geral levantar, a partir de registros de dois estagiários, potencialidades do projeto pés na estrada do conhecimento na formação de futuros professores. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos: levantar possíveis implicações do projeto na formação de professores a partir de trabalhos publicados; destacar as principais atividades desenvolvidas pelos licenciandos no decorrer do estágio; e analisar as reflexões documentadas pelos licenciandos considerando as possíveis implicações na formação de professores identificadas nas publicações analisadas sobre o projeto. Para tal, foi construído um percurso metodológico que estará descrito a seguir.

### 3. Percurso metodológico

No intuito de alcançar os objetivos descritos, o presente estudo tomou como fonte de dados a vivência de estágio de uma dupla de licenciandos em Ciências Biológicas, coautores deste texto e atualmente mestrandos no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, no projeto Pés na Estrada no período de abril a julho de 2018.

Visto o trabalho debruçar-se sobre potencialidades do projeto na formação de futuros professores registradas pelos estagiários, este estudo se caracteriza como de caráter qualitativo, uma vez que os questionamentos que o justificam serão analisados a partir da compreensão do processo e das manifestações dos sujeitos que dele fizeram parte. Ludke e André (1986) consideram a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes uma das características da pesquisa qualitativa e destacam que:

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.12)

Visando essa compreensão, utilizaram-se os documentos produzidos pelos estagiários no âmbito da realização do estágio. Dessa forma, esta pesquisa se configura como documental que, nas palavras de, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5): “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e

análise de documentos dos mais variados tipos. As fontes documentais utilizadas foram os Diários de Estágio (DIÁRIO, 2018) e os Relatos de Experiência Crítico-Reflexivos (RELATO1, 2018; RELATO2, 2018) produzidos pelos licenciandos em Ciências Biológicas, construídos no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (MEN 7009).

O Diário de Estágio foi uma proposta da disciplina e tinha como princípio o registro das atividades, observações, reflexões, situações, conversas que ocorreram durante o período de estágio, tanto durante a observação como durante o momento de regência. Em termos materiais, esse se constitui como um arquivo digital compartilhado onde semanalmente as informações foram registradas.

Os Relatos de Experiência Crítico-Reflexivos foram escritos ao final da disciplina. Tinham por objetivos a síntese e análise das vivências, experiências e práticas desenvolvidas ao longo do processo bem como a tessitura de possíveis implicações da experiência na formação docente dos licenciandos. Este instrumento fez parte da avaliação final da disciplina e foi construído por cada um dos estagiários, individualmente.

A disciplina em questão está curricularmente inserida na 9ª fase do curso, na qual, dentro de uma carga horária 252 horas, os licenciandos devem atuar como professores de Ciências da Educação Básica, mais precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos aspectos utilizados na análise dos documentos, visando levantar potencialidades do projeto na formação de futuros professores, inicialmente realizou-se o levantamento de aspectos relacionados à formação docente nos referenciais que já abordaram o referido projeto. Os principais referenciais utilizados foram Eberhardt et al (2015), Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), Jorge, Silveira e Mendonça (2015), Silveira e Cassiani (2016), Silva et al (2016), Kehl (2017), Silveira (2018), Silveira, Cassiani e Linsingen (2018)

e Vandresen (2018). Posteriormente, buscaram-se as ideias centrais presentes nos textos dos licenciandos a partir de uma leitura geral e superficial dos documentos, após, foi realizada uma análise a partir dos referenciais supracitados.

#### **4. Resultados e discussão**

Esta seção do trabalho está organizada em duas subseções. Na primeira, intitulada “Desdobramentos do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento na formação de professores: uma revisão”, realizou-se a identificação potencialidades na formação de professores levantados em trabalhos publicados. A segunda subseção, denominada “Impactos do projeto Pés na Estrada na formação de licenciandos em Ciências Biológicas”, analisa os documentos produzidos pelos estagiários levando em conta os desdobramentos previamente levantados.

Desdobramentos do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento na formação de professores: uma revisão

O levantamento de desdobramentos, inicialmente, foi realizado a partir da leitura e análise dos trabalhos levantados na revisão bibliográfica deste estudo. Entendendo o singular contexto que circunscreve as práticas realizadas no projeto em questão, no decorrer desta subseção estão elencados e descritos tais aspectos emergentes.

##### **4.1 Ressignificação do papel do professor**

A crença no papel do professor como detentor de conhecimentos vem sendo criticada há muito tempo por diversos teóricos. Gadotti (2004, p. 66), por exemplo, destaca que “o diálogo [...] vertical, forma o educando massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto

diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer”, o educando é oprimido. A atuação docente, quando unicamente focada na transmissão de informações aproxima-se de uma educação bancária, afastando-se das concepções de educação dialógica e problematizadora (GADOTTI, 2004).

No projeto Pés na Estrada as posições de professor e estudante se mesclam com outras identidades, a de orientadores e pesquisadores/orientandos, respectivamente. Tal movimento pode produzir ressignificados ao entendimento do que é e quais são as funções dessas novas identidades. Nesse sentido, Silva e colaboradores (2016) ressaltam:

[...] a possibilidade do surgimento de conflitos e questionamentos frente às crenças educacionais, por parte dos professores envolvidos e a possibilidade de construção de novos sentidos, pelos docentes, que superam a transmissão/recepção do conhecimento, e consequentemente, papéis do professor e do aluno nesse modelo (SILVA et al, 2016, p. 5).

Sob esses questionamentos e conflitos, Silveira (2018, p. 337) comenta que “o processo de ensinar e aprender, nessa relação, passa a ter característica emancipatória, com diminuição significativa dos sistemas hierárquico tradicional que determinam os lugares de quem sabe e de quem não sabe”. Professor-orientador e aluno-orientado/pesquisador assumem o papel de coprodutores de conhecimentos.

O desdobramento (1) “Ressignificação do papel do professor” mostrou-se bastante frequente nos trabalhos analisados e foi observado em Eberhardt et al (2015), Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), Jorge, Silveira e Mendonça (2015), Silva et al (2016), Silveira e Cassiani (2016), Kehl (2017) e Silveira (2018).

## 4.2 Interdisciplinaridade

Os problemas do cotidiano e o mundo no qual estudantes e professores estão inseridos não seguem as divisões disciplinares historicamente instituídas na escola. Apesar disso, práticas que busquem integrar as disciplinas e que favoreçam um olhar interdisciplinar são pouco frequentes (SILVEIRA, CASSIANI; LINSINGEN, 2018). Superar a disciplinaridade é importante para uma compreensão ampla, não fragmentada e contextualizada dos conhecimentos, da realidade, dos contextos e da cultura (FEISTEL, 2012).

É importante que desde a formação inicial a interdisciplinaridade seja um princípio norteador e que os professores se aproximem dessa perspectiva no intuito de atribuir maior significado aos conteúdos escolares. Entretanto, a implementação de propostas que tenham a interdisciplinaridade como horizonte na formação de professores ainda é dificultosa (FEISTEL, 2012). Apesar das dificuldades,

[...] o desenvolvimento da interdisciplinaridade por meio da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento possibilita uma formação com uma visão mais integrada e contextualizada de sociedade e ser humano. A formação interdisciplinar permite que os sujeitos tenham uma visão de mundo com condições de participar de maneira mais efetiva na sociedade, a partir de uma compreensão de totalidade, ao invés de um olhar parcial ou restrito em relação a uma determinada situação ou problema (FEISTEL, 2012, p. 25)

De acordo com Silveira, Cassiani e Linsingen (2018, p. 12) “preocupações de ordem ética, econômica, política, cultural, aludidas pelo enfoque crítico CTS [Ciência, Tecnologia e Sociedade], constituem fecundo campo de aproximação entre as diversas áreas do

conhecimento”. Dessa maneira, entendendo que no projeto as problemáticas que originam os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes emergem do contexto elencado pelos autores supracitados, a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente torna-se mais real.

Kehl (2017) relata que a realização do estágio supervisionado no projeto Pés na Estrada foi importante pois:

[...] vivenciar a interdisciplinaridade em prática como uma professora em formação trouxe aprendizados e crescimento pessoal, ao interagir com o grupo de professores e também orientando o grupo de alunos. Pude perceber a importância da colaboração e cooperação entre todos, fator essencial para o desenvolvimento desse trabalho que visa uma compreensão mais ampla e profunda de uma determinada realidade.

Esse segundo desdobramento (2) “Interdisciplinaridade” foi encontrado em Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), Silva e colaboradores (2016), Kehl (2017) e Silveira, Cassiani e Linsingen (2018).

#### 4.3 Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

Dentre os desdobramentos encontrados, a questão das tecnologias também aparece, de maneira menos recorrente, como relevante nos textos. Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), Silveira (2018) e Vandresen (2018) fazem referência às (3) Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem como desdobramento à formação de professores.

Durante o desenrolar do projeto, as tecnologias digitais estão presentes em quase todo o processo, seja na pesquisa preliminar usando os computadores e notebooks da escola, na escrita do projeto usando editores de texto, no trabalho de campo usando as câmeras

digitais ou celulares para registro fotográfico, no uso de programas específicos de edição de vídeos, como também na comunicação virtual constante entre os pesquisadores e orientadores via redes sociais (SILVEIRA, 2018).

Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015), ao discutirem sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o Projeto Pés na Estrada, afirmam que estas, dentro da escola, deveriam ter uma proposta ousada que é transformar a mentalidade do uso acrítico e meramente instrumental para um entendimento do trabalho docente atravessado pelas TIC. Entende-se que para que essa proposta de fato possa ocorrer, um desafio é lançado quanto à formação dos professores em relação ao conhecimento sobre as tecnologias. Ainda afirmam que o uso desses recursos digitais imprime tanto nos pesquisadores quanto nos orientadores, uma necessidade de desenvolver inúmeras habilidades teóricas e técnicas referentes a esses aparatos para que o objetivo final seja satisfatório (GONÇALVES, VANDRESEN, RAFAEL, 2015). Contudo, Gregio (2005) afirma que a formação inicial de professores não cumpre um papel relevante na formação para uso das TIC como recurso pedagógico.

Vandresen (2018), dentro do contexto do projeto, destaca que a falta de formação dos professores acerca das tecnologias tem consequências pedagógicas:

Percebe-se também que cabe aos alunos fazerem por conta própria a parte técnica, que envolve editar e finalizar os filmes, mesmo que a escola não disponibilize cursos específicos para os alunos ou para os orientadores, o que têm consequências pedagógicas. O estudante que sabe vai orientando os que ainda não sabem, formando parcerias de trabalho que incluem até os próprios orientadores, muitas vezes (VANDRESEN, 2018, p. 88)

Por outro lado, a falta de formação pode ser negativa quando o orientador não consegue ajudar os pesquisadores a superar uma barreira técnica do trabalho, o que pode comprometer sua qualidade final. Assim, a formação inicial de professores se mostra como elemento chave, visto que integrar as dimensões teórica e prática numa boa formação inicial aliada às TIC, pode contribuir com a formação de cidadãos críticos e atuantes (GREGIO, 2005).

#### 4.4 Visão sobre ciência

Outro aspecto que emergiu da análise dos textos refere-se à visão de ciência do projeto e seus desdobramentos na formação dos professores. Como destacado por Jorge, Silveira e Mendonça (2015), o projeto “procura proporcionar aos estudantes a compreensão crítica do processo da pesquisa e seus limites no enfrentamento dos mais variados problemas vivenciados pela humanidade” (JORGE; SILVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 5). Para tal, é importante que docentes estejam preparados para problematizar e proporcionar um ambiente de discussões e questionamentos sobre o fazer científico e a ciência.

Entretanto, apesar da importância, não raro, professores atuantes ou em formação inicial carregam uma imagem de ciência pronta, acabada, neutra, indutivista, ahistórica, linear e individual (PÉREZ et al, 2001). Identificou-se que no projeto visões como as descritas vêm tentando ser combatidas. Como apontado por Silva e colaboradores (2016, p. 9):

Não sabemos o quanto avançamos em relação à construção de uma visão de ciência mais conectada com a história, mais contextualizada, humanizada talvez. Temos nos esforçado, para que os estudantes possam identificar-se com o trabalho científico, que nem sempre encontra respostas

corretas como as comumente oferecidas pelos livros didáticos, porém que saibam que há estreitas relações entre as ciências e a cultura humana. Que possamos aprender que os conhecimentos ditos científicos podem e devem ser questionados.

Complementando a questão da problematização acerca das visões de ciência, Silveira (2018, p. 68) ressalta que nas práticas envolvidas no projeto “consideramos que o dado não está ali pronto para ser coletado, mas construído na relação entre pesquisador, referenciais teóricos e os participantes da cena investigativa”. Tal concepção se mostra conflitante com concepções de ciência empírico-indutivista, por exemplo.

O projeto pés na estrada pode se mostrar com ambiente frutífero para o docente refletir, aprender e questionar concepções relacionadas à temática. Como afirmam Linsingen e Cassiani (2010, p. 169) “a construção de novos sentidos sobre a ciência e a tecnologia, podem implicar mudanças significativas na educação, em geral, e na educação científica e tecnológica em particular”.

Tal desdobramento do projeto foi identificado em Jorge, Silveira e Mendonça (2015), Silva et al (2016), Silveira (2018), Silveira, Cassiani e Linsingen (2018) e Vandresen (2018).

#### 4.5 Construção da identidade docente

Um último desdobramento identificado nos trabalhos que tomaram o projeto pés na Estrada como objeto de estudo, refere-se a (5) construção da identidade docente. Tal desdobramento fora encontrado de maneira pouco aprofundada em Kehl (2017), entretanto, visto ser a única autora a trazer um relato de experiência de estágio em Ciências, o trabalho se mostra relevante para análise. Quando reflete sobre sua experiência, a autora relata que: “a

participação no Projeto teve impactos significativos na minha formação docente, trazendo contribuições para a formação da identidade profissional” (KEHL, 2017, p. 30).

A participação no projeto, nos diversos âmbitos que a envolvem, pode desenvolver em estagiários o sentimento de pertencimento e identificação com a docência. A relação mais próxima com os orientandos e a participação e discussão junto ao grupo de professores do projeto podem ser fatores que tenham relação com a construção dessa identidade. Como apontado por Marcelo (2009, p. 112) em referência a Lasky (2005):

[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

A identidade profissional, como destacado pelo mesmo autor, é importante para a profissão docente em diversos âmbitos, visto que “[...] contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO, 2009, p. 114 apud BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

4.6 Impactos do Projeto Pés na Estrada na formação de licenciandos em Ciências Biológicas

A análise dos documentos produzidos pela dupla de licenciandos foi realizada principalmente, a partir dos desdobramentos levantados na seção anterior. O processo de análise dos diários de campo e relatos críticos está apresentado, primeiramente a partir do relato geral das atividades realizadas, visando uma contextualização das práticas, e posteriormente, a partir do levantamento dos possíveis desdobramentos do projeto na vivência desses professores em formação.

De acordo com os relatos e o diário, os licenciandos realizaram quatro observações e sete regências, das quais somente seis estão registradas. Durante o período de observações os licenciandos deram bastante destaque às atividades propostas pela professora da disciplina, dando ênfase aos debates, questionamentos, tarefas, vídeos e documentários utilizados. Com relação a esse momento, licenciandos apontaram que:

[...] começamos a perceber dois grandes problemas na turma: uma falta de identificação por parte dos alunos com o que estavam fazendo e uma deficiência no uso dos notebooks para a escrita virtual do projeto. Quanto ao primeiro, vimos que estavam um pouco desinteressados e um pouco dessituados do verdadeiro objetivo da disciplina e do projeto [...] (DIÁRIO, 2018, p. 5)

No decorrer do período de observação também foi acordado entre professora e licenciandos as temáticas das regências. Conforme apontado no Diário de Estágio (2018, p. 4) “fizemos uma proposta que ficou acertada com a professora: pensaríamos e ministrariamos aulas com as temáticas: ‘metodologia científica’ e ‘referências bibliográficas’, além de acompanhar continuamente os grupos na construção dos respectivos projetos”. Após delimitação das temáticas e atividades a

serem desenvolvidas durante as regências, a dupla realizou o planejamento e a preparação dos materiais para as aulas.

O processo de regência foi bastante intenso e alongado. Nas duas primeiras aulas do período, a temática da metodologia científica foi explorada. A primeira regência foi marcada pela apresentação de uma definição geral sobre metodologia científica, explicitando sua relação dentro do trabalho científico, principalmente com os objetivos gerais e específicos. Além disso, ainda foi desenvolvido um exercício sobre a necessidade da clareza das metodologias a partir da realização de uma receita gastronômica dentro de sala de aula, que ficou muito marcada entre os estudantes. Na segunda regência, os estagiários auxiliaram os estudantes na escrita de seus projetos que precisavam ser encaminhados para o fechamento de notas do trimestre.

Após a realização dessas aulas iniciais, notou-se que os alunos tinham bastante dificuldade em criar perguntas de pesquisa e objetivos coerentes. Com base nos problemas verificados foi desenvolvida a terceira regência na qual se realizou uma revisão sobre cada uma das partes de um trabalho científico (como introdução, objetivos, metodologia, resultados, discussão e referências), a partir da leitura coletiva de um texto produzido pelos estagiários. Foi observada também a dificuldade com a utilização da tecnologia proposta, para isso, realizou-se uma apresentação e demonstração do uso de softwares de escrita de texto, apresentando o *Google Docs* como uma ferramenta para construção de textos coletivos. Na percepção dos estagiários, tal dificuldade relaciona-se com o uso dos celulares em detrimento ao uso dos computadores: “Ainda, foi constatado que os estudantes apresentam uma dificuldade muito grande no manuseio do computador e de seus *softwares* básicos [...], o que segundo os mesmos, é resposta ao pouco uso de computadores e notebooks e uso frequente do celular.” (DIÁRIO, 2018, p. 7). Neste mesmo dia ainda foram apresentados alguns sites de busca de artigos científicos.

A quarta regência teve como tema central as referências e citações. Nessa aula foi realizada a leitura de um texto preparado pelos estagiários bem como momentos de explanação sobre a temática. Foram discutidas as diferenças entre citações diretas e indiretas e outras características técnicas acerca das mesmas, bem como suas finalidades e importâncias. Ao fim, foi apresentado aos estudantes o MORE, mecanismo online para referências bibliográficas da biblioteca da UFSC, que é um gerador de referências online nos moldes da ABNT. A quinta regência foi a última antes da realização da viagem para Itá, Aratiba e Erechim e, nesta aula, os estudantes se debruçaram integralmente sobre os projetos enquanto os estagiários os orientavam visando finalizar os tópicos necessários à coleta de dados.

Entre a quinta e sexta regência aconteceu a saída a campo com duração de três dias e os licenciandos tiveram oportunidade de dar continuidade aos trabalhos *in loco* com os estudantes. A viagem é destacada pelos estagiários como momento de grande importância, trazendo contribuições aos seus processos formativos. Após a viagem, na sexta regência, o tratamento e transcrição dos dados foram realizados, bem como o encaminhamento do ensaio final da disciplina e entrega do trabalho. A sétima e última regência não foi registrada devido a entrega do diário ter sido realizada anteriormente ao fim das regências.

Explicitado o contexto e as atividades realizadas durante o período de observação e regência, nos próximos parágrafos serão explorados os desdobramentos do projeto na formação dos licenciandos, a partir da análise dos relatos e do diário de estágio.

Na análise dos documentos, fica explícito, em diversos momentos, que o processo do estágio no projeto foi significativo e marcante para os licenciandos. Nos relatos e no diário de campo, foram identificados quatro (1, 2, 3, 4) dos cinco desdobramentos levantados na subseção anterior. Com exceção da construção da identidade

docente, desdobramento (5), que não foi identificado, todos os outros, em maior ou menor grau, estiveram presentes nos documentos. É importante destacar que a identificação desses aspectos não foi, em geral, realizada a partir da localização de uma palavra significativa. Tais desdobramentos estavam nas entrelinhas dos documentos, presentes de maneira pouco expressiva e muitas vezes restrita a poucos argumentos.

Além destes, outro desdobramento do projeto na formação de professores foi identificado, este relacionado com o trabalho realizado em campo, que foi mais explorado e dissertado pelos interlocutores. Cada um dos aspectos citados será apresentado acompanhado de excertos significativos retirados dos documentos analisados.

Em relação à (1) Ressignificação do papel do professor, enquanto desdobramento do projeto à formação dos licenciandos, estes destacaram que o plano de ensino:

[...] foi pensado de uma forma na qual os conhecimentos sejam construídos ao longo das aulas juntamente por estudantes e estagiários. Aqui os estagiários, que assumem a posição de professores, buscarão transcender a norma de aulas expositivas nas quais os estudantes são pouco participativos e estão dispostos em fileiras, buscaremos que cada estudante, junto ao seu grupo de trabalho, desenvolva sua autonomia sem precarizar o desenvolvimento dos itens e conteúdos que são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho ou pesquisa científica, foco da disciplina. (DIÁRIO, 2018, p. 9)

No excerto destacado, observa-se que os licenciandos apresentam certo distanciamento do entendimento do professor detentor de conhecimentos e aproximam-se de uma perspectiva de superação da hierarquia historicamente instituída nos ambientes

escolares. Nesse sentido, a transmissão/recepção de conhecimentos parece assumir caráter secundarizado, dando maior destaque à autonomia estudantil no que se refere ao desenvolvimento das pesquisas.

É importante destacar que a autonomia citada parece ser relativa ao trabalho a ser desenvolvido, o qual se apresenta como um dos objetos de avaliação da disciplina. O orientador, que tem o papel de avaliador, por vezes, aproxima-se, em alguns aspectos, da posição de professor. Como destacado por Silveira (2018. p. 286): “o(a) professor(a), no âmbito de sua esfera mais imediata de saberes na estrutura de um campo disciplinar, por mais que procure diferenciar suas práticas pedagógicas, se conecta com um jeito docente socialmente esperado e não consegue facilmente se desvencilhar”. Isto posto, é possível que se explicita certa resistência na troca do papel de professor para professor-orientador.

Entendendo que o estagiário se aproxima do projeto de maneira pontual e que, ao realizar o estágio curricular, uma série de expectativas são criadas acerca de seu papel enquanto docente responsável por uma turma talvez, a realização do estágio no projeto deva ser acompanhada de uma conversa inicial sobre finalidades, princípios e objetivos do trabalho, apresentando ao estagiário quais são as atribuições de um professor-orientador. Porém, cabe ressaltar, que o estágio teve seu início em abril e as aulas de IC nos primeiros dias de fevereiro, fato que ocorreu devido ao descompasso existente entre o início do ano letivo do CA e o semestre na UFSC. Nesse período, em que os licenciandos ainda não estavam acompanhando as aulas de IC, foram realizados encontros com grupo de estudantes que visavam à preparação dos mesmos para o trabalho de pesquisa. Além disso, houve a impossibilidade, por parte dos licenciandos, de participação das reuniões semanais de planejamento conjunto com o grupo de professores do projeto. Certamente, a vivência dessas etapas

acrescentaria na formação dos futuros professores no sentido de compreender melhor a estruturação e dinâmica do trabalho de pesquisa e das relações que se estabelecem para o desenvolvimento dessa atividade no Ensino Fundamental.

A questão da interdisciplinaridade (2) também foi localizada a partir da análise dos documentos dos licenciandos, entretanto de maneira pouco aprofundada.

Termino este relato enfatizando a importância desta experiência para a minha trajetória acadêmica tendo em vista as aprendizagens que construí acerca da escola, da disciplina de Ciências, dos professores, estudantes e do processo de ensinar e aprender para além dos conteúdos das Ciências (RELATO1, 2018, p. 5).

A interpretação dos documentos revelou uma percepção de que o processo de ensinar e aprender, para a estagiária, não se restringiu aos conteúdos de Ciências. Mesmo que a palavra “interdisciplinaridade” não tenha sido citada nos relatos dos licenciandos, parece que a natureza do projeto e o contexto sob o qual ele se desenvolve leva os sujeitos participantes para além de práticas e ações disciplinares.

Assim sendo, pode-se interpretar que a interdisciplinaridade se mostra como desdobramento do projeto na formação desses licenciandos, estando mais relacionada com o desenvolver das atividades do que com uma consciência teórica do assunto. Visto que as pesquisas realizadas pelos estudantes e orientadas pelos docentes, surgem de temáticas reais e socialmente contextualizadas e, nesse sentido, no entendimento de Gonçalves, Vandresen e Rafael (2015, p. 344) “[...] a pesquisa pode ser também o ponto de partida para a interdisciplinaridade” visto que a busca de soluções para as questões de

pesquisa mobilizam saberes das diferentes disciplinas curriculares envolvidas no projeto.

A questão das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (3) também aparece nos documentos analisados, e ao contrário dos outros textos que trazem o tema de forma mais sutil, os licenciandos enfatizam um pouco mais a temática, especialmente em uma das regências. No que se refere à comunicação, afirmam ter utilizado o aplicativo *Whatsapp* como via de comunicação para tarefas e dúvidas, visto ser uma ferramenta do cotidiano. Afirma um licenciando “[uso do *Whatsapp*] foi muito importante para um contato mais efetivo entre estagiários, professoras e alunos” (RELATO2, 2018, p. 3).

Contudo, nos relatos, o grande embate sobre as tecnologias esteve presente durante o momento de construção dos projetos, no que tange a falta de fluência dos estudantes com o uso das ferramentas de um editor de texto, dificuldade essa que demandou uma aula específica sobre o uso do computador.

Foi constatado que os estudantes apresentam uma dificuldade muito grande no manuseio do computador e de seus *softwares* básicos (como *Word*, *Excel*, *Powerpoint*, etc), que segundo os mesmos, é resposta ao pouco uso de computadores e notebooks e uso frequente do celular [...]apresentamos o programa *Google Drive*, com foco para o *Google Docs* [...]os alunos se mostraram extremamente interessados e participativos. Na verdade, não só os estudantes, mas as professoras também se mostraram muito interessadas neste recurso [...]foi bem rico o momento, praticamente todos os estudantes estavam atentos as dicas e apontamentos e o momento se mostrou cheio de comentários, dúvidas e discussões. (DIÁRIO, 2018, p. 7)

Dessa maneira, foi possível perceber que mesmo os estudantes sendo estigmatizados por terem mais domínio sobre as tecnologias, isso não garante uma alfabetização tecnológica, e o uso frequente dos celulares para as interações em redes sociais não significa que apresentam o mesmo domínio para lidar com as ferramentas de edição de texto e de vídeo necessárias para um trabalho escolar, por exemplo.

Já em relação à formação de professores, Gregio (2005 p. 187) afirma que 89,1% dos participantes de sua pesquisa entendem que a formação inicial para o uso das TIC “não forma educadores competentes, com boa desenvoltura para o uso do computador como meio de ensino e aprendizagem”. Assim, como relatado pelos licenciandos, as professoras também apresentavam dificuldades em relação às ferramentas, e se sentiram contempladas com a aula.

Dessa maneira, visto participarem de um projeto que faz uso recorrente de diferentes ferramentas digitais, é importante que estudantes e professores apresentem habilidades mínimas para utilizar os programas. Ao mesmo tempo, de acordo com Gregio (2005) entende-se que aulas instrucionais e descontextualizadas não são a forma mais adequada, assim, podem professores e estudantes desenvolverem essas habilidades juntos, usando das tecnologias para refletir sobre elas próprias, se aproximando da ideia de uso das tecnologias na escola trazidas por Gonçalves, Vandresen e Rafael (2014).

No que tange a visão sobre ciência (4), viu-se que nos documentos essa temática foi pouco explorada. Os licenciandos pareciam estar mais preocupados em instrumentalizar os estudantes para a pesquisa do que problematizar questões que envolvem a natureza da ciência e do trabalho científico. De acordo com um dos relatos “esta disciplina busca desenvolver, nos estudantes de 9º ano, interesse pela pesquisa acadêmica e é estruturada de forma que permita aos estudantes entenderem e desenvolverem os passos de

uma pesquisa científica” (RELATO2, 2018, p. 2). Entende-se que as finalidades do projeto estão para além das destacadas pelos licenciandos e isso pode ter relação com um desentendimento inicial do papel do projeto na escola e seus princípios orientadores, provavelmente, em decorrência das condições em que o estágio foi realizado, como explicitado anteriormente.

De toda forma, em um dos relatos foi observada preocupação com a contextualização dos trabalhos científicos, ressaltando as relações entre a ciência e a sociedade. “Mesmo assim, consigo ver algumas lacunas e dificuldades como [...] uma maior contextualização sobre a importância social dos projetos de pesquisa que talvez os motivasse a participar mais da disciplina” (RELATO1, 2018, p. 3).

Em relação à formação da identidade docente (5) não foram detectados sinais desse desdobramento nos documentos dos licenciandos.

Para além dos desdobramentos do projeto levantados a partir da literatura, a análise dos documentos revelou a importância do trabalho de campo na formação dos futuros professores (6). Segundo Vandresen (2018) e Jorge, Silveira e Mendonça (2015), a parte fundamental e de mais destaque no projeto são as saídas a campo realizadas durante o ano. Assim como nos dois trabalhos acima citados, outros textos do referencial bibliográfico utilizado nesta pesquisa, que se debruçaram sobre o projeto, evidenciam a importância da experiência da viagem para a formação dos estudantes. São eles Eberhardt et al (2015), Silva et al (2016), Silveira e Cassiani (2016), Kehl (2017) e Silveira (2018). Para esses autores, o peso que a pesquisa em campo tem para a formação dos estudantes é bastante grande, Silva e colaboradores (2016 p. 8) afirmam:

As saídas de estudos possibilitam uma vivência singular pela possibilidade do deslocamento do lócus da aprendizagem, os muros da escola são

derrubados e as cidades/locais visitados se transformam em uma grande escola, na qual os alunos aprendem vivenciando as situações, não mais simulando.

De maneira geral, os autores não tecem comentários sobre as contribuições que o trabalho de campo pode ofertar à formação de professores. Nesse sentido, apenas dois mencionam a viagem como desdobramento para a formação docente. Os trabalhos de Eberhardt et al (2015) e Kehl (2017) são dois relatos de experiência no projeto, sendo o primeiro a vivência de bolsistas PIBID-Geografia e o segundo a vivência de uma estagiária de Ciências. Dessa maneira, foram destacados os dois únicos momentos nos quais os autores comentam sobre a viagem como potencialmente formativa para os futuros professores. Segundo Eberhardt et al (2015 p. 10) os trabalhos de campo: “possibilitaram uma formação mais completa aos bolsistas, trazendo também uma cooperação maior entre eles, resultados positivos que servem de exemplo a novos projetos”. Kehl (2017 p. 8), comentando a experiência do trabalho de campo para seu processo formativo afirma: “[...] para mim, momentos de aprender e refletir como futura educadora e vivenciar as diferentes possibilidades que uma prática pedagógica crítica pode nos proporcionar”.

Indo ao encontro dos dois relatos acima, nos materiais de análise desta pesquisa, os licenciandos avaliaram o trabalho de campo como um dos momentos mais importantes do estágio, ressaltando o papel deste em seus processos formativos, afirmam:

Acredito que o auge da regência e o momento em que me senti mais responsável pelo que estava fazendo foi acompanhar os estudantes na viagem de estudos que realizamos a fim de que coletassem os dados de pesquisa [...] tivemos a oportunidade de interagir com eles de uma forma mais descontraída e amiga, conhecendo melhor a realidade deles e o que os é significativo. Além disso, tivemos a oportunidade de visitar lugares maravilhosos e aprender muito também. Junto a

isso, recebemos uma grande carga de responsabilidade. (RELATO1, 2018 p. 4).

A experiência dessa viagem foi única e marcou profundamente toda minha trajetória acadêmica. Passar tanto tempo com os alunos nos aproximou desses estudantes de uma forma quase que inimaginável [...] foi tão importante para minha formação que é muito difícil descrever em tão poucas páginas. (RELATO2, 2018 p. 5).

Dada a relevância apresentada pelos licenciandos, além das contribuições relatadas pelos outros autores, foi possível depreender um novo desdobramento a partir vivência no projeto, que é o potencial formativo da viagem na formação de futuros professores, pensando principalmente os estágios supervisionados.

Como presente no diário de campo dos licenciandos, na seção que aborda a viagem:

Realizar a viagem junto aos nossos estudantes foi uma experiência incrível. Fomos com o objetivo de coletar os dados para os projetos, mas, colhemos muito mais que isso. A responsabilidade de acompanhá-los em todos os momentos, o estreitamento das relações, as solicitações de ajuda e conversas mais frequentes e poder estar juntos dos professores mais experientes, foram muito importantes para essa nossa breve vivência docente (DIÁRIO, 2018 p. 20)

Assim, dentro das especificidades formativas da saída a campo é ressaltada a questão da responsabilidade frente ao grupo de estudantes nos espaços abertos, o desenvolvimento de uma relação mais próxima e afetiva com os estudantes, a interação com os outros professores na constituição de um grupo de trabalho e, também, a aquisição de conhecimento sobre a própria temática de estudo.

## Considerações finais

Antes de reunirmos as ideias principais do texto, como autores dos documentos pesquisados, destacamos o processo de revisita aos textos como bastante importante para uma reflexão mais profunda e amadurecida do que foi esse estágio nos nossos processos formativos. A título de exemplo, vemos que nossa antiga visão de ciência, fechada, não cabe atualmente em nossas práticas. Também, na busca bibliográfica desta pesquisa, percebeu-se uma repetição dos autores que publicam sobre o projeto, concentrando-se principalmente em dois autores. Nesse sentido, mostra-se interessante um maior compartilhamento das experiências que acontecem no projeto, com outros olhares e outras perspectivas.

Este trabalho teve como objetivo principal levantar potencialidades do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola na formação de futuros professores. A análise de trabalhos publicados que tiveram o projeto como objeto de estudo, revelou como ele pode ter cinco diferentes desdobramentos nessa etapa de formação. Tais desdobramentos fazem referência à (1) Ressignificação do papel do professor; (2) Interdisciplinaridade; (3) Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem; (4) Visões de ciência; e (5) Construção da identidade docente.

A partir da análise dos relatos e diário de estágio, foi possível perceber que o projeto desempenhou papel de relevância na formação dos futuros docentes. Foram identificados, de maneira pouco aprofundada, quatro dos cinco desdobramentos citados, excetuando-se a (5) Construção da identidade docente. Para além destes, outro desdobramento foi destacado, (6) a importância do trabalho de campo na formação de professores. Tal desdobramento foi bastante explorado nos documentos produzidos pelos licenciandos e mostrou-se como fator de grande relevância na formação destes.

Dessa maneira, a partir do movimento de estudar mais a fundo o projeto, seus princípios e seus objetivos, percebeu-se que enquanto participantes, os licenciandos não tinham proximidade com as bases teóricas do projeto e mesmo sem uma conversa direta com professores sobre isso, vários desdobramentos apareceram, mesmo que sutilmente, nas escritas dos documentos. Pensou-se que essa visão limitada da construção teórica do projeto pode ter se dado, também, por influência das condições em que o estágio foi realizado. Considerou-se como aspectos relevantes, nesse caso, o descompasso existente entre o início do ano letivo na escola e o início do estágio que ocorreu quando já estava há, praticamente, dois meses do início do trabalho de preparação para a pesquisa com os estudantes; e o fato dos licenciandos não terem participado, por incompatibilidade de horário, das reuniões semanais de planejamento. A presença nesses momentos poderia contribuir para uma melhor compreensão com relação à estruturação e dinâmica do trabalho de pesquisa e das relações que se estabelecem para o desenvolvimento dessa atividade no Ensino Fundamental.

Por fim, o projeto Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola mostrou-se como espaço possível e relevante na formação de futuros professores. Entretanto, é bastante importante que a aproximação dos licenciandos com o projeto seja realizada também de maneira a compreender os princípios teóricos do trabalho desenvolvido.

## Referências

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**,

v.34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203517.pdf>>. Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/O28.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Iniciação científica júnior** – ICJ – RN 017/2006 - anexo V. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/view/-journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100352](http://www.cnpq.br/view/-journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352)> Acesso em: 27 out 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 23 set. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n.2, p. 203-218, mai/ago. 2011.

EBERHARDT, B. C. C.; CRUZ, F. G.; ARAUJO, J. V.; VALENZA, L. C.; FERRETTI, O.; MACHADO, R. B. G.; PINTO, T. A. A pesquisa na escola como método pedagógico: o PIBID junto ao projeto interdisciplinar “Pés na Estrada do Conhecimento” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. In: **1º PIBIDSUL/PARFORSUL/ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada**. Anais... Lages (SC): UNIPLAC, 2015. Disponível em: <[\[221\]](https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/23981-A-PESQUISA-NA-ESCOLA-COMO-METODO-PEDAGOGICO--O-PIBID-DE-GEOGRAFIA-</a></p></div><div data-bbox=)

JUNTO-AO-PROJETO-INTERDISCIPLINAR-PES-NA-ESTRAD>. Acesso em: 30/10/2019

FEISTEL, R. A. B. **Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de ciências**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 372p. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130870/327593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 30 out 2019.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004

GREGIO, B. M. A. **O uso das TICs e a formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS: uma realidade a ser construída**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. 339 p. Campo Grande, 2005. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7935-o-uso-das-tics-e-a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-do-ensino-fundamental-da-escola-publica-estadual-de-campo-grande-ms-uma-realidade-a-ser-construida.pdf>>. Acesso em 03 nov 2019.

GONÇALVES, F. L.; VANDRESEN, L.; RAFAEL, R. M. A iniciação científica na escola básica e o projeto “Pés na estrada do conhecimento” no Colégio de Aplicação da UFSC - Caminhos para a prática docente. **Revista do Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa**. Investigação Qualitativa em Educação. v.1. p. 343-347. 2015. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/393/390>>. Acesso em 27 out 2019.

JORGE, E. E.; SILVEIRA, J. C.; MENDONÇA, S. **Reflexões sobre iniciação científica na Educação Básica: a investigação e as práticas interdisciplinares**. 2015. Disponível em: <<http://observatorigeografico>

americalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/15.pdf>. Acesso em 27 out 2019.

KEHL, L. C. K. **Formação docente a partir do projeto interdisciplinar Pés na Estrada do Conhecimento - Colégio Aplicação/UFSC**: relato de experiência. Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 33p. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/180464/001063416.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out 2019.

LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuição dos estudos sociais da ciência e da tecnologia. **Redes**, Buenos Aires, v. 16, n. 31, p. 163-182, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/907/90721346008.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

PÉREZ, D. G.; MONTORO, I. F.; ALIS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>>. Acesso em 31 out 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, julho 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em 28 out 2019.

SILVA, F. L.; PIRES, G. S. P.; SILVEIRA, J. C.; EUGÊNIO, J.; VANDRESEN, L.; BERNAL, M. M.; MARCHI, M.; RODRIGUES, N. C.; VIANA, T. C. B. S. Novos caminhos para a ciência na formação de professores: a iniciação

científica na educação básica - projeto Pés na Estrada do Conhecimento do Colégio de Aplicação UFSC. In: Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 15., Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <[http://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1480158218\\_A](http://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1480158218_A_RQUIVO_ArtigoCompleto-)

RQUIVO\_ArtigoCompleto-15SNHCTNovoscaminhosparaaCienciaaformacaodeprofessores.pdf>. Acesso em: 27 out 2019.

SILVEIRA, J. C.; CASSIANI, S. Iniciação Científica no ensino fundamental: a escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Sensos-e revista multimídia de investigação em educação**, v. III, p. 1, 2016. Disponível em: <<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=11715>>. Acesso em 30 out 2019.

SILVEIRA, J. C. **Entre dizeres e silêncios sobre educação científica na Educação Básica**: o movimento de sentidos na escola. Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. 416p. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198629/PECT0376-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 out 2019.

SILVEIRA, J. C.; CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível? **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 9-25, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n1/1516-7313-ciedu-24-01-0009.pdf>>. Acesso em: 27 out 2019.

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

VANDRESEN, L. Escola é Lugar de Cientistas? **Revista Sobre Tudo**, v.9, n.1, p.75-96. Disponível em: <<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/2928/2278>>. Acesso em 26 out 2019.

# sobre tudo

## UN POSIBLE PROYECTO DE EDUCACIÓN POPULAR TRANSMEDIA

João Gabriel Almeida<sup>56</sup>

**Resumo:** O trabalho realizado pelo investigador no projeto Pés na Estrada foi a primeira experiência deste no âmbito de ensinar saberes transmediáticos. Através do relato dessa experiência, buscaremos pensar como a conceptualização de Educação Popular Transmedia podem potencializar esse projeto no marco de seus 20 anos.

**Palavras-chave:** Educación Popular Transmedia; Soberanía Tecnológica; Ciborgofagia; Licença Comupoética de Uso; Educador Cacharreador; Alfabetização Transmedia

**Resumen:** El trabajo realizado por el investigador en el proyecto Pés na Estrada fue acción el ámbito de enseñar saberes transmediáticos. A través del relato de esa experiencia, buscaremos pensar como la

---

<sup>56</sup> Ex-aluno do Colégio de Aplicação da UFSC. Investigador del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL, Professor na Universidad de los Andes. Candidato a Doctor en la Universidad Pompeu Fabra. Contato: joao.almeida@ipecal.edu.mx

conceptualización de la Educación Popular Transmedia pueden potenciar ese proyecto en el marco de sus 20 años.

**Palabras Claves:** Educación Popular Transmedia; Soberanía Tecnológica; Ciborgofagia; Licencia Comupoética de Uso; Educador Cacharreador; Alfabetización Transmedia

**Abstract:** Pés na Estrada Project was the first researcher's experience in transmedia literacy. By presenting this experience, we are going to conceptualize how Transmedia Popular Education can help this project in its 20<sup>th</sup> anniversary.

**Key Word:** Transmedia Popular Education; Technology Sovereignty; Ciborgofagy; Commonpoetic License of Use; Fiddler Educator; Transmedia Literacy

### **Introdução: un breve relato de experiencia**

Pés na Estrada do Conhecimento es un proyecto ubicado en el “Colégio de Aplicação” y busca permitir a los estudiantes de noveno aprender a investigar desde parámetros científicos. Para tal, se elige una temática general, en el año que participé fue las Hidroeléctricas, y un grupo de participantes hace una investigación singular alrededor de eso, orientados por profesores que tengan más conocimiento en la problemática. Por ejemplo, los profesores de bilogía orientan proyectos relacionados con medio ambiente, de historia con identidades, etc. Hay un espacio en el horario regular del colegio para el proyecto. Fui invitado por Lisiane Vandressen en 2014 para colaborar con ello, orientando 2 investigaciones y ayudando a los estudiantes aprendieren la plataforma Adobe, pues ya había participado de cursos de Diseño Gráfico y Animación Gráfica por afuera de mi formación académica. Ese

año fue el primero a implementar nuevas formas de presentar los resultados investigativos. Antes, el proyecto consistía en escribir un proyecto, hacer trabajo de campo, una relatoría e por fin un ensayo, la estructura clásica de investigación académica. Fue necesario que la doctora Nara Caetano usara de su legitimidad académica para decir que un ensayo no era un género que estudiantes de noveno tendrían más posibilidad de articular sus ideas. Hubo asó una propuesta de más variedad de formatos aceptados, como videos, juegos, fanzines, etc. Para eso, hubo algunos talleres al principio del proyecto para enseñarles lo básico de esos géneros. Pero el cambio fue poco efectivo. ¿Por qué? El diagnóstico es sencillo. Todos los profesores del Colégio Aplicação en ese momento eran personas que tuvieron sus historias definidas por la investigación tradicional como enseñada en las Universidades, legitimando la escrita académica como el único resultado aceptado. Eso implica decir que conocimientos sobre edición de imagen y video, programación y diagramación nunca estuvieron en el rol de saberes necesarios en su formación como científicos. Así que era muy difícil orientar proyectos para alcanzar como producto algo que nunca habían validado como científicamente válido.

Los saberes que fueron realmente validados en término de tiempo del proyecto destinado para eso y de énfasis al momento de orientar a los estudiantes fue de como escribir un proyecto, hacer una entrevista o redactar una relatoría. Lo demás quedó a cargo de los estudiantes buscaren por caminos propios en un tiempo muy limitado, alrededor de 1 mes. Junto a los estudiantes, gasté horas extras para ayudarlos con duda en los softwares. Muchos proyectos salieron porque los estudiantes ya detenían algún grado de conocimiento de herramientas por aprendizaje informal y, lo más grave, algunos grupos tuvieron que hacer doble producto, pues entregables como la Fanzine no fueron aceptados como una presentación valida, necesitando de un complemento de diapositivas para legitimarlos como científicamente

aceptados. Así siendo, el uso de saberes transmedias, como los describiré en seguida, fue más un adorno que parte de la investigación. La pregunta que queda es ¿Y si son justo esos saberes que necesitan los estudiantes en el momento histórico? Para responder esa pregunta, necesitamos situar el problema de la Educación Popular Transmedia.

### **1. Cuestión preliminar: de que mundo hablamos o la disputa entre Monsanto y los bancos de semillas.**

Muchos autores intentan definir los cambios generados por las nuevas tecnologías. Me gustaría reducir a 3 puntos relevantes para lo que nos interesa en ese trabajo:

1. El capitalismo no sobrevive más de vender mercancías, pero de alquilar conocimiento. No hablamos más de un capitalismo industrial clásico que explota a un trabajador y queda con el excedente de su trabajo. Con industrias cada vez más robotizadas y un número cada vez más pequeño de operarios, lo que realmente garantiza la ganancia de grandes empresas son sus grandes laboratorios de ingenieros, diseñadores, programadores, entre otros profesionales capaces de incorporar lo máximo posible de conocimientos a sus mercancías, asesorados por equipos de abogados y lobistas que garantizan la propiedad privada de esos desarrollos y un intento creciente de diferenciarse en lo más mínimo detalle para acceder a parcelas de consumidores.(BLONDEAU, etc., 2004)

2. McLuhan(1962) ya había definido en los años 60 que la tecnología es la extensión del cuerpo humano. Eso se vuelve cada vez más presente, pues nuestra vivencia en las ciudades pasa a ser coordinadas por las aplicaciones de geolocalización que utilizamos, nuestros gustos y criterios de sociabilidad empiezan a ser reducidos a burbujas de amistades y gustos definidos por algoritmos de redes sociales y nuestros mismos criterios de verdad son establecidos por las fuentes de

información que se legitima al grupo social que somos definidos a través de métricas de interacciones. Mismo los regresos idílicos a una vida analógica, como los compradores de vinilos, las eco aldeas, entre otras tendencias son mediadas por recibir interacciones positivas en redes sociales. Como bien describe Eric Sadin(2018), vivimos una silocolonización del mundo, en el cual reforzamos identidades y guetos sociales a través de las respuestas positivas y negativas que nuestra existencia en redes sociales proporciona.

3. Hay un hiato jurídico. El mundo, en particular la lógica de Estados Nacionales, no está preparado para la vida social en redes, y no sabe muy bien como reaccionar a una nueva juventud que sufre más influencias de su tribu transmedia que de las instituciones tradicionales como partidos, iglesias o escuelas.

Todos esos puntos tienen de fondo un mismo problema: la propiedad. Interpretando lo que Zelmeman<sup>57</sup> definía como horizontes de posibilidades del momento histórico, los 3 puntos podrían ofrecer un mundo más interesante de vivir. Podríamos pensar en una sociedad en la cual el ser humano estaría libre de trabajos que obligan a que hoy 85% de los trabajadores mundiales estén insatisfechos con su trabajo, de acuerdo con encuesta de Gallup<sup>58</sup>. También nos permitiría pensar en la utilización de los códigos y algoritmos para el uso racional de recursos, o para un sistema de participación política más efectivo, incluso sistemas de circulación de mercancía en cadenas locales que permitan disminuir las huellas de carbono en el mundo, sumando a eso la posibilidad de pensar modos de intercambio más baratos y directos entre comunidades, extinguiendo fronteras nacionales y favoreciendo la cooperación entre los pueblos. Sin embargo, con el creciente

---

<sup>57</sup> Indicamos la entrevista a seguir para entender esa postura: <https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmPZC5j4>

<sup>58</sup> <https://cepymenews.es/solo-15-por-ciento-trabajadores-se-sienten-comprometidos-con-sus-empleos/>

monopolio de las tecnologías en manos de grandes empresas, vemos todo lo contrario. Puestos de trabajo se cerrando sin perspectiva para los que los dejan, obligando a flujos migracionales que fortalecen el discurso de fronteras nacionales y el ordenamiento social definido por grandes propiedades privadas que buscan cada vez maneras más eficientes de detener lo máximo de la tecnología disponible.

Criollizando la temática, un ejemplo que puede definir la contradicción del momento es la disputa entre el modelo de banco de semillas y Monsanto. La manipulación genética es tan antigua cuanto la agricultura. Desde que el ser humano ha empezado a cultivar, buscó identificar sus mejores plantas para fortalecer la producción. Eso ha permitido que comunidades tengan una diversidad gigante de semillas que significan el acúmulo de siglos de generaciones que a través de un intercambio horizontal han podido generar una manipulación sostenible de la genética para favorecer sus comunidades. La globalización ha permitido en el marco de movimientos sociales agrarios, en particular del Sur Global, intercambios tecnológicos transnacionales y gratuitos. Eso es el paradigma de la posibilidad de otro mundo posible cuando la tecnología tiene una propiedad comunal. En el otro extremo está el modelo Monsanto<sup>59</sup>. Más allá de la discusión de los impactos en la salud, un punto relevante sobre los transgénicos es que son semillas generadas en laboratorio para tener perfecta adaptabilidad para un modelo de cultivo determinado, el monocultivo transnacional, sobreviviendo así al uso masivo de pesticidas y otros venenos que son necesarios para ese tipo de producción. Y lo más crucial, esas semillas son patentadas por el laboratorio que las desarrolla. Siendo así, con inversión masiva y apoyo de Estados Nacionales, Monsanto vende el “paquete completo” de semillas y agrotóxicos, que van cambiando el mismo ecosistema de los países y

---

<sup>59</sup> <https://actualidad.rt.com/actualidad/172768-biotecnologia-omg-monsanto-transgenicos>

volviéndoles dependientes de su tecnología de manera más o menos voluntaria, pues al contrario de la crianza de animales, que puede ser mejor controlada, la forma de procreación de una planta es mucho más caótica y diversa, pues interfiere factores como el viento, animales dispersores, entre otros. Siendo así, si por casualidad una planta cultivada desde una semilla transgénica llega a cruzarse con otro tipo, debido a la lógica de propiedad privada del conocimiento, los agricultores son obligados a pagarles por el uso de las semillas contaminadas por la modificación genética. La disputa entre modelos de agricultura nos permite visualizar de manera mucho más intuitiva el punto central de los dos modelos de sociedad que realmente están en disputa: o una sociedad fundada en la alienación tecnológica de grandes masas poblacionales que dependen de la voluntad y proyectos económicos de grandes monopolios o una sociedad en la cual las comunidades detienen la apropiación tecnológica consciente y definen su forma de vida a través del uso de ella.

## **2. Alfabetización Transmedia: la investigación de Scolari como un marco de época**

La investigación de Carlos Scolari(2018) y su equipo, que culminó en el libro **Adolescentes, Medio de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando Las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula**, fue financiada por Horizon 2020, el mayor programa de investigación e innovación en la Unión Europea con un presupuesto de casi € 80 mil millones para el periodo 2014-2020 con objetivo de asegurar la competitividad global de Europa<sup>60</sup>. A partir de eso, podemos empezar con una conclusión inicial: hay un gran interés en los países centrales para financiar proyectos para que sus niños, niñas,

---

<sup>60</sup> <https://eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020>

adolescentes y jóvenes aprendan a lo que la investigación define como Competencia Transmedia. Transmedia acá define la extinción de una separación entre medios, y la percepción de que la característica de los usos actuales de los mismos consiste en un carácter extensivo. Traduciendo, no hablamos más del mismo contenido siendo adaptado a distintas plataformas, como el ejemplo clásico de los libros que son adaptados a películas o a videojuegos, pero de experiencias narrativas o sociales que se extienden por múltiples medios para la construcción de su sentido. Una experiencia Transmedia expande un mundo a través de los medios. Scolari(2013) utiliza Matrix para explicar lo que sería un universo transmedia. El universo de Matrix no implicó solamente las películas, pero se extendió a un videojuego que contaba una parte de la historia que no estaba en el mundo cinematográfico, así como más tarde, a través de los cortos de Animatrix se puede entender más de ese universo con historias totalmente desconectadas con la del protagonista Neo. El centro de un universo narrativo no es más la historia de un personaje, pero un mundo de lo cual pueden surgir distintas historias.

La trasposición de esa categoría para el ámbito educacional trae consecuencias interesantes, entre ellas:

1) Ya en el prólogo del libro citado(SCOLARI, 2018), que estuvo a cargo de David Buckingham, hay el énfasis que la investigación se fundamenta en un rompimiento con la tradición británica de alfabetización de medios, heredera de la Escuela de Frankfurt, que concibe el sujeto joven como un agente pasivo que está predispuesto a ser influenciado por las grandes corporaciones mediáticas y que por eso el papel de las escuelas sería alertar y concientizar sobre los usos de esas herramientas potencialmente malas. Haciendo un análisis de la propia materialidad de las redes sociales, el grupo de investigadores percibe que es imposible pensar un sujeto pasivo en la construcción de conocimientos dentro de ese mundo digital.

2) La concepción de ese joven como un universo transmedia, que se apropia de criterios éticos, estéticos, técnicos, performativos, entre otros para construirse como sujeto.

3) La percepción de que mismo que haya una individualización creciente en el mundo digital, el aprendizaje es colectivo, a través de participación en grupos sociales que permiten el intercambio y delimitación de distintos saberes.

La investigación que estuvo en 8 países (Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, España, Reino Unido y Uruguay) y trabajó con adolescentes entre 12 y 18 años<sup>61</sup> llegó a algunas conclusiones interesantes. Destacamos el hecho de que el aprendizaje de saberes digitales se da afuera de los espacios escolares, en comunidades virtuales a través de tutoriales, fórums, entre otras formas de intercambios colectivos, y que son motivadas casi exclusivamente por un proceso autónomo para favorecer intereses individuales o para destacarse dentro de sus grupos sociales, como por ejemplo manejar filtros en Instagram para verse más interesante, o tener conocimientos básicos de programación para instalar complementos en sus videojuegos favoritos y así ser mejor reconocido en su grupo social.

En términos de diagnóstico, ha sido una investigación bastante consistente, que confirma algunas predicciones de investigadores como los del *jovis.com*<sup>62</sup> o de documentales como *Generation Like*<sup>63</sup> que apuntan una tendencia creciente de la constitución de una vivencia de sectores juveniles en las cuales se destacan una vivencia híbrida entre el análogo y el digital, en la cual esa diferencia es cada vez más irrelevante, y el hecho de que ser validado socialmente por amigos o una comunidad es un criterio fundamental de constitución de subjetividades. Sin embargo, es bastante limitada en relación a esas en

---

<sup>61</sup> <https://transmedialiteracy.org/>

<sup>62</sup> <https://www.upf.edu/es/web/joviscom>

<sup>63</sup> <https://www.pbs.org/wgbh/frontline/film/generation-like/>

el punto de conectar esos aprendizajes con demandas del mercado y la constitución de esos jóvenes como agentes preferenciales de consumo y posicionamiento de marcas. Además, al momento de ofrecer soluciones, cae en limitantes de la didáctica parametral o positivista, a través de establecimientos de kits para profesores, los cuales se fundamentan en compartir experiencias de clases con uso de herramientas digitales como una manera de superar el distanciamiento entre el ambiente escolar y esa realidad generacional. Perciben también un problema en lo que definen como “Competencias Éticas”, que no logran ser aprendidas en esa lógica espontánea encontrada en su investigación. Ese límite del análisis es el límite del propósito de la financiación. La tarea termina siendo establecer en el marco del desarrollo del capitalismo formas de reconocer como adolescentes se están preparando en cuestiones que van a servir para ingresar en un futuro a los laboratorios creativos descritos en la sección pasada. La lógica detrás es como las instituciones educacionales de los Estados Nacionales van a perfeccionarse para potenciadores de esas “competencias” y con eso favorecer el modelo económico que ya describimos. En el marco de ese límite es que necesitamos de una Pedagogía Transmedia Popular.

### **3. Educación Popular Transmedia: Imperativo desde el Sur**

El acceso al internet en Latinoamérica es bastante discrepante. La media continental es de un 67% de la población, pero el país con menos conectividad, Guatemala, tiene un 35% y el más conectado, Ecuador, un 81%<sup>64</sup>. Además, cuando nos detenemos en los datos de utilización de internet, percibimos que la gran mayoría de los países aún está restringido al uso en celulares. Un 90% de la audiencia

---

<sup>64</sup> <https://es.statista.com/grafico/13903/cuantos-usuarios-de-internet-hay-en-america-latina/>

latinoamericana del internet es a través de smartphones<sup>65</sup>. Eso implica, tomando reflexiones como las de Alex Gil<sup>66</sup>, que son usuarios cada vez más adestrados por interfaces amigables al uso, lo que también significa que desconocen cada vez más lo que pasa por detrás de su uso de las tecnologías. Hablamos de un continente donde 5,7 millones de niños, niñas y adolescentes son obligados a trabajar<sup>67</sup>, 1 de cada 5 jóvenes está desempleado<sup>68</sup> y en creciente empobrecimiento, alcanzando ya un 30% de su población en condiciones de pobreza en 2016<sup>69</sup>, siendo que un 1 en cada 10 se encuentran en 2019 en pobreza extrema<sup>70</sup>. Hablamos entonces de una población en que dejar una cuestión tan importante cuanto la vivencia con saberes que van a definir si pueden o no trabajar en el nuevo mundo imposto por los cambios del internet al espontaneísmo de la vivencia en redes es algo imposible e incluso obscuro, pues es fortalecer los privilegios de clase y garantizar a una parcela restringida participación en el mundo laboral. Incluso, con el hecho de que es una parcela muy pequeña de la población que logra acceder a ese tipo de conocimientos, la tendencia es que los propios países latinoamericanos terminen por echar los más adaptados al sistema mundial, en el fenómeno conocido como fuga de cerebros. En

---

<sup>65</sup> <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/7-datos-sobre-el-uso-de-internet-movil-en-America-Latina-20170509-0060.html>

<sup>66</sup> Ver en: <https://go-dh.github.io/mincomp/thoughts/2015/05/21/user-vs-learner/>

<sup>67</sup> <https://www.ilo.org/ipec/Regionsandcountries/latin-america-and-caribbean/lang--es/index.htm>

<sup>68</sup>

[https://elpais.com/economia/2018/12/18/actualidad/1545164516\\_237280.html](https://elpais.com/economia/2018/12/18/actualidad/1545164516_237280.html)

<sup>69</sup> <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pobreza-aumento-2016-america-latina-alcanzo-al-307-su-poblacion-porcentaje-que-se>

<sup>70</sup>

[https://elpais.com/internacional/2019/01/15/america/1547563856\\_964646.html](https://elpais.com/internacional/2019/01/15/america/1547563856_964646.html)

México, por ejemplo, más de un 13% de las personas con postgrados salen del país<sup>71</sup>. Tomando ese diagnóstico, la alternativa planteada se basa en la educación popular.

Por educación popular comprendemos la contribución del pensamiento latinoamericano a la educación, que tiene como sus predecesores actores del movimiento independentista latinoamericano como Simón Rodríguez y José Martí, culminando en una síntesis histórica a través de la obra de Paulo Freire, destacadamente la **Pedagogía del Oprimido** (1987), que define coordinadas para pensar una educación comprometida con los sectores subalternos de las sociedades más explotadas en el marco del sistema capitalista mundial.(TORRES, 2011)

El objetivo de este texto no es extenuarse en la explicación de esa corriente epistemológica, y sí, dado todo lo ya presentado, traer categorías que definen su continuidad como una Pedagogía Transmedia Popular. Esas son:

### 3.1 Soberanía Tecnológica<sup>72</sup>

Uno de los ejes fundamentales de la pedagogía popular es el entendimiento de que todo acto educativo es un acto político. Siendo así, asumimos que cuando nos proponemos a realizar un espacio de incidencia pedagógica, lo estamos haciendo desde un compromiso ético específico. El interés no es crear seres humanos mejor adaptados a la demanda del mercado, o favorecer que los jóvenes respondan mejor a las demandas de contenidos para fortalecimiento en redes sociales de grandes monopolios. Un proyecto de Educación Transmedia Popular tiene que fundamentarse en la siguiente pregunta: ¿Cómo ese

---

<sup>71</sup>

[https://elpais.com/internacional/2018/03/13/america/1520971980\\_555330.html](https://elpais.com/internacional/2018/03/13/america/1520971980_555330.html)

<sup>72</sup> <https://archive.org/details/soberaniatecnologica2/page/n1>

proyecto va a fortalecer la soberanía tecnológica de mi comunidad? A través de esa pregunta, podemos percibir que esa primera categoría se fundamenta en dos premisas. La primera es que los individuos implicados en un proceso de aprendizaje que planteamos van a tener su conocimiento mediado por una organización o colectivo social. La segunda es que el compromiso político se fundamenta en la lógica de los bancos de semilla. El saber producido tiene que expresarse en una ganancia para la colectividad, no exclusivamente para el individuo que participa del espacio de aprendizaje. Eso no implica eliminar la autonomía del sujeto, pero al contrario potencializarla, como describiremos en la tercera categoría.

### 3.2 Ciborgofagía

Oswald de Andrade, poeta brasileiro, lanzó en 1928 el manifiesto antropofágico<sup>73</sup>, que decía que el arte latinoamericano debía inspirarse en ciertas culturas indígenas que comían a sus mejores enemigos de manera ritual para absorber a sus valores. Su propuesta era tragar a todas las influencias externas, digerir con su sistema para producir un arte moderno, pero propia. El problema es que los países del Norte Global y las élites del Sur Global ya no están produciendo seres humanos, pero ciborgs, o sea, seres humanos de los cuales su existencia en el mundo se basa en la expansión sensorial a través del uso de tecnologías. Los de abajo, los favelados, los negros, los indios, las mujeres, los inmigrantes, los refugiados, los indígenas, los marginados en general en el marco de sus colectividades tienen que hacer lo mismo con esos ciborgs. En lugar de rechazar, o de intentar asimilarse y vender su cuerpo, deben incorporar sus piezas en su cuerpo social para potenciar sus prácticas sociales.

---

<sup>73</sup> <http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>

### 3.3 Licencia Comupoética de Uso

La palabra poesía viene del griego ποίησις, que significa entre otras cosas crear, engendrar. El en ramo literario se hizo famosa la “licencia poética” que es el derecho de un artista de desviar de normas o reglamentos gramaticales o de criterio de realidad para poder buscar el efecto poético deseado. Licencia Comupoética de Uso sería entonces reivindicar el derecho de una comunidad y sus integrantes de romper con las reglas de derechos de uso que impiden su posibilidad de crear soluciones tecnológicas a sus problemas. Acá es importante también destacar la reflexión de Estela Quintar alrededor de la pedagogía Bonsái como antagónica a la pedagogía de potenciación<sup>74</sup>. La investigadora va a pensar como existe un formato de pedagogía estructurado para cercear y moldear el educando de acuerdo con sus propósitos y intenciones, así como el jardinero hace para transformar un posible árbol inmenso en un arbolito decorativo a través del milenar arte japonés. La lógica de patentes sirve para el mismo propósito, pues quiere regular el acceso al conocimiento para las intenciones del mercado. Si es útil que se disemine el conocimiento, como por ejemplo tutoriales<sup>75</sup> que estimulan el uso de un celular de marca, o de un software privado, hay distintos estímulos para difusión. Incluso softwares libres que estimulen el mercado. Ahora, lo que escape de esa idea y permita transitar afuera de esas barreras es considerado acción hacker, y por lo tanto ilegal. Respaldarse en un colectivo para encontrar soluciones a través de la lógica de Licencia Comupoética de Uso es permitir también que el sujeto salga de la lógica Bonsái y permita explorar su potencia siendo un cacharreador, como se va a presentar abajo.

---

<sup>74</sup> Ver en: <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

<sup>75</sup> Una reflexión interesante sobre tutoriales está en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/lo-aprendi-en-un-tutorial/>

### 3.4 Educador Cacharreador

Uno de los grandes puntos de la Pedagogía Popular siempre fue definir que papel juega el educador. Freire (1987) cuestionó la posición del profesor en la educación bancaria, como el depositario del conocimiento que transfiere a un estudiante pasivo, como si este no tuviera ningún tipo de conocimiento. Propuso entonces un educador dinamizador de círculos de aprendizaje alrededor de un tema generador, o sea, una pieza cultural que pudiera proporcionar a través del diálogo reflexiones alrededor de preguntas construidas desde un análisis de la realidad del colectivo en el cual el acto educativo está implicado. La Pedagogía Transmedia Popular necesita un salto más. De acuerdo con la RAE<sup>76</sup>, el término cacharrear es utilizado en Colombia y Cuba como: “Intentar arreglar algún aparato o máquina sin ser profesional”. Es el imperativo “sudaca” de, por restricciones económicas, utilizar de toda la creatividad y recursos disponibles para buscar soluciones viables para sus problemas concretos en el ámbito de la tecnología. Siendo así, un educador en el proceso de Pedagogía Transmedia Popular no tiene que ser especialista en ningún saber transmedia específico, pero aprender junto con el proceso que está implicado a buscar soluciones y relacionarse con personas capaces de auxiliarlo para favorecer articulaciones comunales para la respuesta de la pregunta que motiva el acto educativo.

## 4. Análisis de límites y sugerencia para Pés na Estrada desde la Educación Popular Transmedia

Pensando desde lo presentado, podemos definir los siguientes diagnósticos para Pés na Estrada:

---

<sup>76</sup> <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=cacharrear>

4.1 Por más interesante que sea la posibilidad de que los estudiantes puedan viajar y conocer otra realidad, hace falta pensar como su propia realidad puede ser objeto de estudio, para que los resultados de investigación ganen sentido social en su propia comunidad.

4.2 Los saberes transmediáticos deben ser concebidos como objeto central de aprendizaje desde el principio de la investigación. Ese implica decir que el cómo va a ser presentado los resultados necesita ser articulado a la investigación. Acá es necesario pensar puentes entre el colegio y la universidad a la cual pertenece. En lugar de pensar talleres aislados, o que los estudiantes sean los únicos encargados de buscar como aprender a realizar el producto, hay que aprender a conformar el trabajo de manera comunal. El profesor orientador tiene que ser un Educador Cacharreador, asumiendo el rol activo de ayudar al grupo a enlazarse con posibles grupos de la Universidad que puedan acompañar el proyecto para la ejecución de formatos novedosos no solamente para una apreciación estética, pero que movilicen saberes que hagan con que los participantes del proyecto puedan salir de este con un conocimiento crítico diferenciado de las herramientas tecnológica que ellos utilizaron. Es decir, si un grupo decide hacer un video, el mismo formato tiene que ser parte de la reflexión, orientándose con preguntas como ¿Por qué la elección de este formato? ¿Qué respuestas un video trae a la problemática?

4.3 Los estudiantes necesitan crear desde el principio. Al contrario de la investigación linear, lo que proponemos no concibe el producto final como una “aplicación de la investigación”. Hay que pensar como los estudiantes pueden establecer pilotos de lo que quieren hacer mismo que no tengan el proyecto totalmente delimitado.

Es necesario destacar que esas reflexiones, hechas a 5 años de la experiencia gracias la oportunidad ofrecida por esa edición especial, es un intento de delimitar teóricamente percepciones que en aquello no se tenía herramientas epistémicas para formularla. Hoy en día, se puede

decir que, más allá del potencial como investigación científica, Pés na Estrada tiene un potencial de conectar los estudiantes a un rol de saberes que pueden superar brechas tecnológicas del Sur Global. Si así lo hacen, el salto de calidad.

## Referencias

BLONDEAU, O, CORSANI, A, DYER-WHITEFORD, N, KYROU, A, LAZARRATO, M, MOULER-BOUTANG, Y, RULLANI, E, VARCELLONE, C. (2004) **Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación Colectiva**. [Online] [España]: Traficantes de Sueños. Disponible en: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. [São Paulo]: Paz e Terra.

MCLUHAN, M. (1962). **The Gutenberg galaxy**. [Toronto]: University of Toronto Press.

SADIN, Eric. (2018) **La Silocolonización del Mundo**: la irresistible expansión del liberalismo digital. [Buenos Aires]: Caja Negra Editora.

SCOLARI, C. (2013). **Narrativas Transmedia**. [Madrid]: Deusto.

SCOLARI, C. (ORG.) (2018). **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en aula. [Barcelona]: Ce.Ge.

TORRES, A. (2011). **Educación popular, trayectoria y actualidad**. [Caracas]: Universidad Bolivariana de Venezuela.



# sobre tudo

## CAMINHOS QUE SE ABREM, ESTRADAS QUE SE CRUZAM: ENSAIO SOBRE OS PERCUSOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana<sup>77</sup>

**Resumo:** Este ensaio apresenta uma reflexão acerca das premissas epistemológicas que compõem o campo das Ciências Humanas e Sociais e suas contribuições para a construção dos saberes por meio da iniciação científica entre estudantes do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Pesquisa; Metodologia; Iniciação Científica; Ciências Humanas e Sociais; Epistemologia

**Resumen:** Este ensayo presenta una reflexión sobre las premisas epistemológicas que componen el campo das Ciencias Humanas y Sociales y sus contribuciones para la construcción de los conocimientos por medio de la iniciación científica del noveno año de la enseñanza

---

<sup>77</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: thereza.viana@ufsc.br

fundamental del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina.

**Palabras-clave:** Pesquisa; Metodología; Iniciación Científica; Ciencias Humanas y Sociales; Epistemología

A palavra caminho tem sua raiz etimológica no latim vulgar *camminus* de origem céltica e em sua definição encontra-se: “faixa de terreno destinada ao trânsito de um para outro ponto” ou “espaço percorrido ou por percorrer, andando” (FERREIRA, 2004, p.311). Esse conceito, que remete ao verbo caminhar, é utilizado também, no contexto da língua portuguesa, para designar possibilidades de descobertas, desbravamento do desconhecido, o ato de “abrir caminhos” para o novo, o incerto, o porvir. Fazendo uma analogia entre a ação de desbravar caminhos e o desafio intelectual da pesquisa acadêmica, pode-se dizer que para desbravar os caminhos de uma pesquisa faz-se necessário debruçar-se sobre seu campo de conhecimento, sobre seus conceitos teóricos, assim como, sobre o fazer ciência, ou seja, sobre as premissas epistemológicas nas quais o trabalho científico será ancorado.

A fim de legitimar os novos pontos de vista e de reestruturar os quadros teóricos, a reflexão epistemológica se impõe, reflexão dos próprios pesquisadores sobre os instrumentos de conhecimento dos quais suas ciências dispõem, reflexão com vistas a superar as crises revendo a pertinência dos conceitos, das teorias e dos métodos diante das problemáticas que são objetos de suas investigações (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p.42).

Nesse sentido, a descoberta do “caminho” no qual se descortinará a pesquisa acadêmica, diz respeito à definição do

arcabouço teórico que servirá de lente através da qual a realidade será analisada, bem como refere-se à reflexão epistemológica do saber científico, a partir do questionamento da realidade empírica e da tentativa de pensá-la e repensá-la à luz das teorias vigentes.

Em um segundo momento, no qual o(a) pesquisador(a) busca conhecer o campo de pesquisa com o intuito de solidificar esse conhecimento, pode-se dizer que ele(a) está formando “estradas do saber”. De acordo com a definição no dicionário, a palavra estrada refere-se ao “caminho relativamente largo, destinado ao trânsito de pessoas, animais e veículos” (FERREIRA, 2004, p.833). Neste caso, pode-se inferir que a mudança da ideia de “caminho”, para a de “estrada” está na consolidação deste espaço como um local específico para a circulação, que possui uma infraestrutura na qual permita o traslado de objetos ou coisas maiores. Nas cidades, por exemplo, só se construirá uma estrada para ligar um local ao outro depois de reconhecida a necessidade deste espaço de deslocamento, que justifique o investimento neste tipo de infraestrutura. Voltando, então, à analogia com a pesquisa científica, é possível concluir que a construção das “estradas do saber” dar-se-á a partir da consolidação de determinado ramo do conhecimento e da necessidade deste para a compreensão das realidades estudadas.

Por fim, posteriormente à construção das estradas, pode-se traçar os possíveis e/ou melhores percursos para deslocar-se de um ponto ao outro. No campo científico, a definição de qual ou quais percursos o(a) pesquisador(a) deve traçar diz respeito às trajetórias metodológicas que serão adotadas durante o trabalho acadêmico. Essa definição conduzirá o(a) investigador(a) à seara do conhecimento acerca da realidade escolhida e, é a partir desta compreensão, que serão definidas as técnicas de pesquisa que melhor se aplicam a um determinado estudo.

Estas fases são necessárias ao desenvolvimento de um saber que pretende ser caracterizado como científico e, por esta razão, almeja diferenciar-se do senso comum por meio de explicações racionais da realidade, da busca de regularidades do fenômeno e do ordenamento e sistematização do conhecimento produzido. São estas três etapas descritas e, indispensáveis ao trabalho acadêmico, que são trabalhadas com estudantes do nono ano do ensino fundamental no projeto Pés na Estrada do Conhecimento do Colégio de Aplicação/CA da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

Como professora de Sociologia da educação básica, venho desenvolvendo o trabalho de iniciação científica com estes estudantes, orientando-os no campo das Ciências Humanas e Sociais. Neste campo, as possibilidades de abordagem do mundo social são inúmeras. Desde os pensadores clássicos até às teorias contemporâneas as diversas perspectivas de análise e compreensão da realidade representaram a riqueza e a diversidade deste campo do conhecimento. Segundo Giddens (2005; 1999), a teoria social não pode ser enquadrada em uma disciplina específica, uma vez que a vida social e seus produtos perpassam todos os campos do conhecimento, cujo objeto está centrado na atividade humana. Todavia, no que diz respeito às teorias sociológicas, para o autor, elas podem ser divididas em três grandes perspectivas: o funcionalismo/positivismo, as teorias do conflito/crítica e a hermenêutica/fenomenologia, incluindo também o interacionismo simbólico. Essas três vertentes foram influenciadas, respectivamente, pelos autores clássicos Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber e se diferenciam, entre outros aspectos, pela forma de conceber a realidade social. No funcionalismo/positivismo, “a sociedade é um sistema complexo cujas diversas partes trabalham conjuntamente para produzir estabilidade e solidariedade” (GIDDENS, 2005, p.34). A perspectiva do conflito entende a sociedade a partir de suas estruturas e dos conflitos inerentes às relações de poder que nelas se estabelecem. Já os

interacionistas, enfatizam a ação e as interações desenvolvidas entre os sujeitos ao formarem as estruturas sociais (GIDDENS, 1999).

Quero destacar neste ensaio a proposta teórico-epistemológica desenvolvida por dois autores contemporâneos, a saber, Norbert Elias e Pierre Bourdieu, que buscam incorporar aspectos destas três vertentes e ao mesmo tempo superar seus obstáculos. Ambos propõem uma análise processual, no que se refere à interpretação e compreensão das interligações existentes entre os indivíduos em uma dada realidade social, sem prescindir do conhecimento destes a respeito desta realidade. Tais teorias abordam as interações sociais como processos construídos pelos agentes sociais em suas vivências cotidianas, mas que ao mesmo tempo são socialmente estruturadas.

A sociologia processual de Norbert Elias (1994a) oferece um suporte explicativo para as análises sociológicas na medida em que ela demonstra como as trajetórias individuais não são motivadas apenas por decisões singulares de cada agente social isoladamente, mas são também parte integrante de uma estrutura social mais ampla, que pode ser estudada a partir das configurações sociais. Segundo o autor, as mudanças nestas configurações indicam as transformações ocorridas nas próprias estruturas sociais. Por isso, ao analisar a forma como os agentes interagem dentro das configurações das quais fazem parte, pode-se compreender como as estruturas sociais são formadas e quando e por que há alguma mudança nelas. Assim sendo, a realidade da vida cotidiana e as interações sociais decorrentes dela constituem os principais objetos deste tipo de abordagem. Para compreendê-la é necessário aceitá-la enquanto realidade interpretada pelos agentes, que subjetivamente dotam de sentido cada esfera deste mundo.

Entretanto, segundo Berger e Luckmann (2005), não se pode ignorar o caráter filosófico da “realidade cotidiana”, pois é sobre este pilar que a ideia conceitual de cotidiano e de realidade social construída está alicerçada, ou seja, este “é um mundo que se origina no

pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” (BERGER e LUCKMANN, 2005, p.36), mas que é pensado e concebido enquanto tal, na racionalização filosófica. Para estes autores, a antiga disputa em relação à objetividade ou subjetividade da realidade social, duas visões aparentemente antagônicas, pode ser superada a partir da compreensão da dupla característica desta realidade, que se baseia tanto em sua facticidade objetiva, como em seu significado subjetivo, atribuído pelos agentes sociais em suas interações cotidianas. Neste caso, a forma, por excelência, de interação social ocorre no encontro face a face. Todas as outras são derivações desta. É nesta forma de interação que há, de maneira mais completa, o intercâmbio das subjetividades inerentes às ações e, embora essas subjetividades possam ser interpretadas de maneira equivocada, “[...] nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face a face” (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.47).

Mesmo considerando a supremacia das interações presenciais entre os agentes, Berger & Luckmann apontam que todos os tipos de interações sociais – tanto as face a face, como as não presenciais – produzem “tipificações” a respeito dos indivíduos com os quais se estabelecem os relacionamentos. “A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana” (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.52).

Esta estrutura social forma o que chamamos de sociedade, que embora possa ser considerada como uma realidade objetiva, não adquire uma característica ontológica à parte dos indivíduos que a constituíram. Sua objetividade está representada pela estrutura e pela ordem social que são, por sua vez, produto humano e não biologicamente determinado. O indivíduo é socialmente determinado, uma vez que ele constrói sua própria natureza e que produz a si mesmo,

isto é, se produz a partir das interações sociais, nas quais “os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas” (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.75). Para compreender como se dá a relação entre a objetividade do mundo social e a construção desta objetividade pelos agentes, Berger e Luckmann (2005) apoiam-se no conceito de dialética, reelaborado por Marx a partir de Hegel, no qual o produtor e o produto atuam reciprocamente um sobre o outro. A atuação do mundo social sobre os agentes se dá no processo de socialização, no qual as regras e o conhecimento social são interiorizados por eles.

Este é o conhecimento aprendido no curso da socialização e que serve de mediação na interiorização pela consciência individual das estruturas objetivadas do mundo social. [...] Desta maneira, o conhecimento relativo à sociedade é uma realização no duplo sentido da palavra, no sentido de apreender a realidade social objetivada e no sentido de produzir continuamente esta realidade (BERGER & LUCKMANN, 2005, p.94).

Esta lógica de concepção da realidade social, apresentada por Berger e Luckmann, aproxima-se, tanto da construção teórica do conceito de configuração desenvolvido por Norbert Elias, já explicitado anteriormente, como do conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu.

Segundo Bourdieu (2006) o *habitus* possui uma “estrutura estruturada” que orienta a ação e, ao mesmo tempo, uma “estrutura estruturante” capaz de atuar como disposições duradouras no agir e pensar dos agentes sociais. Ao resgatar “a velha ideia escolástica de *habitus* que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado” (ORTIZ, 1983, p.14), Bourdieu busca retomar o debate clássico entre objetivismo e subjetivismo, propondo uma mediação entre o agente e

a estrutura social. Para o autor, a estrutura social reificada pelo objetivismo é antagônica a uma teoria da ação social, pois ela faz com que as ações sejam meramente a execução das normas presentes nas estruturas. Sua crítica recai sobre a consideração de que os sistemas de representações são somente “estruturas estruturadas”, ignorando o caráter de “estrutura estruturante” também contido nas ações. Ao criticar o objetivismo, Bourdieu se depara, imediatamente, com o subjetivismo fenomenológico, que considera o mundo objetivo “enquanto resultado de ações dirigidas para o “outro” e que adquirem significado na medida em que o “outro” compartilha comigo o mesmo mundo social no qual tais ações se desenrolam” (ORTIZ, 1983, p.12). Mesmo aproximando-se desta vertente, Bourdieu também critica a abordagem fenomenológica na medida em que ela considera apenas as “estruturas estruturantes” da realidade social, ignorando as posições dos agentes dentro de um determinado “campo”, que lhe confere algum tipo de poder. Para o autor, é no “campo” que as posições dos agentes estão demarcadas.

O conceito de “campo” desenvolvido por Bourdieu assemelha-se ao conceito de “configuração” de Elias. A diferença entre eles é que o “campo” é um recorte mais delimitado, muitas vezes ligado a alguma instituição social, como é o caso dos campos: acadêmico, artístico ou político. Já a “configuração” trata de grupos mais abertos e menos estruturados institucionalmente, como é o caso, por exemplo, de um grupo de pessoas que compartilham um mesmo bairro ou que frequentam uma mesma associação etc. A partir destes conceitos, tanto Bourdieu como Elias introduzem nas relações de interação social a questão do poder.

É importante compreender que ao criticar as correntes objetivistas e subjetivistas, Bourdieu não pretende romper com elas, mas ao contrário, ele busca incorporar aspectos de cada uma delas com o intuito de superá-las. Na tentativa de compreender e explicar a

estrutura subjacente do mundo social, Bourdieu apoia-se em Saussure e Lévi-Strauss ao afirmar que as “estruturas estruturadas” são independentes da consciência e da vontade dos agentes sociais (THIRYCHERQUES, 2006). Entretanto, elas são também produtos do pensamento e da ação destes agentes, uma vez que atuam como “estruturas estruturantes”. Desta forma, Bourdieu quer enfatizar o caráter duplamente determinado existente entre ambas as estruturas. “Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 2006, p.9).

No capítulo 1 do livro “O poder simbólico”, o autor trata desta questão com o intuito de demonstrar como as produções simbólicas são utilizadas, pelas classes dominantes, como instrumentos de dominação das classes dominadas, por meio da violência simbólica.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2006, p.11).

Bourdieu está preocupado em desenvolver uma análise acerca da relação de poder entre as classes sociais. A contribuição dessa análise está centrada na compreensão de como a realidade social é constituída e construída pelos agentes sociais enquanto uma “estrutura estruturada”, mas que atua também como “estrutura estruturante” dos processos sociais. Isto se dá, entre outros motivos, porque esta

estrutura social está tão enraizada nas relações sociais que passa a ser concebida pelos agentes como oriunda de uma ordem natural.

[...] é na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais (BOURDIEU, 2006, p.14).

Neste ponto, Bourdieu chama a atenção para o fato de que a ordem social é, primeiramente, uma ordem arbitrária que, uma vez constituída, aceita e reproduzida pela maioria dos agentes sociais, passa a ser considerada como algo natural. Quando o autor reafirma a célebre frase de Pascal “a lei é a lei, e nada mais”, ele busca esclarecer que todas as leis, regras ou fatos sociais possuem uma gênese histórica que, com o passar do tempo, é esquecida pelo costume.

No princípio da lei, não existe outra coisa senão o arbitrário (no duplo sentido), “a verdade da usurpação”, a violência sem justificativa. A amnésia da gênese, que nasce do fato de se estar acostumado ao costume, dissimula o que está enunciado pela brutal tautologia: “a lei é a lei, e nada mais” (BOURDIEU, 2001, p.114).

Esta arbitrariedade representada pela lei ou *nomos*, como é chamada pelo autor, perpassa também o campo científico que ao definir suas regras, torna-as inteligíveis apenas àqueles que compartilham deste campo. Por isso, segundo Bourdieu (2006), a primeira regra para o desenvolvimento da pesquisa social consiste na necessidade de pensar relacionalmente e não de maneira realista ou

substancialista. Em outras palavras, ao pesquisador social cabe a tarefa de compreender a realidade social como algo construído pelos agentes, mas atentando para o fato de que esta construção se dá a partir das posições sociais ocupadas por eles dentro das estruturas sociais. Nesse sentido, o marco epistemológico no qual Bourdieu se apoia parte da compreensão de que “as relações sociais não poderiam ser reduzidas a relações entre subjetividades animadas por intenções ou “motivações” porque se estabelecem entre condições e posições sociais, e porque, ao mesmo tempo, são mais reais do que os sujeitos que estão ligados por elas” (BOURDIEU, 1999, p.28).

É importante esclarecer que a concepção de estrutura de Bourdieu é dinâmica, pois se constitui em um conjunto de relações que é ao mesmo tempo produto e produtor de ações, condicionado e condicionante. “Deriva da dupla imbricação entre as “estruturas mentais” dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o “mundo dos objetos”) constituídas pelos mesmos agentes” (THIRYCHERQUES, 2006, p.31).

Seguindo esta mesma prerrogativa quanto à realidade social, Bauer e Aarts (2007) colocam que o mundo como o conhecemos e o experienciamos é uma realidade representada e não o mundo em si mesmo. Esta realidade representada é constituída através de processos de comunicação e, nesse sentido, a pesquisa social utiliza-se de dados sociais – dados sobre o mundo social – que são os resultados, e são constituídos nos processos de interação e comunicação.

Foram essas premissas epistemológicas acerca da realidade que deram suporte aos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, aplicada à investigação social. Esta abordagem baseia-se na busca da compreensão do mundo social a partir dos sentidos impressos pelos próprios agentes sociais, uma vez que este mundo não é um dado natural, mas sim um mundo construído por eles em suas relações cotidianas. Para isso, cabe ao investigador mapear e compreender este

mundo à luz dessas construções, pois assume-se que elas “[...] constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. [Este] é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos conceituais e abstratos [...]” (GASKELL, 2007, p.65).

As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. [...] As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas (BAUER & AARTS, 2007, p.57).

Neste sentido, o trabalho de iniciação científica desenvolvido com os estudantes do nono ano do CA/UFSC oportuniza novos caminhos para o desenvolvimento coletivo do conhecimento, na busca da construção de estradas do saber, que podem ser traçadas por diferentes percursos metodológicos. Tais percursos são orientados pelos professores das distintas áreas (humanas, linguagens, exatas e da natureza) em um trabalho interdisciplinar, que vem possibilitando a iniciação científica entre jovens estudantes de uma escola pública.

As viagens de campo, feitas com estes estudantes para o desenvolvimento de suas pesquisas, possibilitam o encontro face a face entre estudantes/pesquisadores e os grupos de pessoas e/ou os espaços pesquisados, oportunizando um intercâmbio de subjetividades. As premissas epistemológicas discutidas neste ensaio

são problematizadas com os/as estudantes do nono ano, buscando as mediações necessárias, para que eles possam compreender a relação entre as teorias e as pesquisas escolares por eles/elas desenvolvidas. Desta forma, o projeto Pés na Estrada do Conhecimento vem realizando um trabalho de iniciação dos jovens à ciência nos últimos 20 anos e tenho a gratidão de fazer parte deste grupo de professores/idealizadores desde o ano de 2011.

## Referências

- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BERGER, P. LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: \_\_\_\_\_ (coord). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.159 – 166.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9.ed. trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**: os pólos da prática metodológica. 2.ed. trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. José Albertino Rodrigues (org). – 9ª ed. 8ª reimp. – São Paulo: Ática, 2005.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. vol.1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, A. e TURNER, J. (orgs.) **Teoria social hoje**. trad. Gilson César C. De Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In: GIDDENS, A. e TURNER, J. (orgs.) **Teoria social hoje**. trad. Gilson César C. De Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A. e TURNER, J. (orgs.) **Teoria social hoje**. trad. Gilson César C. De Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. **Coleção os grandes pensadores**. São Paulo: Ática, 1983.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista RAP**. Rio de Janeiro, n.40 (1), jan./fev., 2006, pp.27-55.

# sobre tudo

## QUAIS OS MEIOS PARA GERAR ENERGIA? APRENDIZAGENS SOBRE GERAÇÃO ENERGÉTICA

Lucas Haas  
Ana Luiza Nunes  
Lara Cavalcantes Floriano  
Renata Gomes Camargo<sup>78</sup>



**Foto 1:** Parte da UHE-Itá. Fonte: Acervo pessoal.

**Foto 2:** Usina solar  
Fonte: <<https://blog.bluesol.com.br/nova-usina-solar-na-bahia/>>  
Acesso em 26 jun. 2019.

---

<sup>78</sup> Lucas, Ana Luiza e Lara são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC. Renata Gomes Camargo é Professora da Educação Especial e orientadora do trabalho. Contato: renata.g.c@ufsc.br

Na sociedade atual, a energia elétrica tem uma grande importância para a humanidade. Por exemplo, no meio rural, a eletricidade (usada em máquinas) permite a produção mais rápida e em maior quantidade de alimentos com menos pessoas trabalhando. Isso relaciona-se com o fato que esta sociedade tem mais habitantes que as anteriores, ou seja, mais necessidade de alimentos (IBGE, 2019; GAMA FERREIRA, 2004). Algo que é muito discutido é a geração da energia elétrica. Alguns meios de geração de energia são considerados caros demais ou ineficientes pelo público em geral, como a energia eólica e solar. Outros, este mesmo público pensa que causam impactos ambientais, como as usinas nucleares ou as termoelétricas.

Com o objetivo de analisar essas ideias, além de encontrar quais os pontos positivos e negativos de cada meio de gerar energia e, qual meio traz mais benefícios, nós pesquisamos esse tema, os modos de geração de energia. Focamos nas hidrelétricas, que por um lado não liberam poluentes, mas por outro causam outros danos socioambientais ao inundar um grande território para a sua construção.

Para encontrar as informações necessárias para concluir essa pesquisa, viajamos para as cidades de Itá-SC, Aratiba-RS e Erechim-RS, região onde foi construída a Usina Hidrelétrica de Itá (UHE-Itá) e entrevistamos alguns habitantes e profissionais da usina, para obter informações de quem foi diretamente envolvido com os resultados da construção desta hidrelétrica. Além disso, anotamos no diário de campo as informações que obtemos, principalmente nas palestras da Cooperativa Regional de Eletrificação Rural (CRERAL) e em Aratiba-RS. Além disso, consultamos outras fontes confiáveis, como livros, artigos de pesquisadores.

As hidrelétricas geram energia elétrica fazendo uma turbina girar com a força da água de um rio (transforma energia cinética em elétrica). O problema é que as hidrelétricas causam danos socioambientais com as grandes inundações que elas causam com a sua construção

(ALYSSON, 2018; VIANA, 2003), como já foi colocado. Muitas vezes, cidades inteiras são inundadas, como aconteceu em Itá (CONSÓRCIO ITÁ, 2000).

**Foto 3:** Maquete da cidade de Itá



Fonte: acervo pessoal, 2019.

Em Itá/SC, a cultura da antiga cidade era muito valorizada, por exemplo, há casas que foram preservadas para lembrá-la. Entretanto, a opinião dos habitantes entrevistados na cidade sobre a construção da hidrelétrica é muito positiva. As pessoas entrevistadas não pareciam ter muito conhecimento sobre o assunto, nem todas acompanharam a situação. Porém, todas tinham uma opinião positiva sobre a hidrelétrica. Isso porque a cidade foi reconstruída de forma completamente planejada, melhorando a qualidade de vida dos

habitantes, agora tendo saneamento básico, além do turismo gerado pela hidrelétrica, entre outros benefícios. O oposto pode ser observado nas entrevistas em Aratiba/RS, nas quais as pessoas apresentaram uma opinião muito negativa sobre a hidrelétrica, geralmente porque ficou mais pobre após sua construção e diz não ter recebido os pagamentos prometidos pelo governo. Surgiu uma questão: é a situação de Itá/SC que é única, ou a situação de Aratiba que foi única?

**Foto 4:** Parte da igreja da antiga Itá, última construção restante da cidade após ela ser inundada



Fonte: acervo pessoal, 2019.

Após analisar um pouco, descobrimos que a situação de Itá/SC que é única. Afinal, de acordo com um profissional que trabalha

informando sobre a UHE-Itá há seis anos, esta cidade foi o primeiro município em que o povo apoiou a hidrelétrica. Ele também disse que “a população participou do processo de relocação. Nós criamos, através do diálogo, um projeto que fosse bom para todo mundo”. Então, se esse cuidado fosse tomado em todas as cidades e, teoricamente elas acabassem como Itá, as hidrelétricas seriam um meio de geração de energia ideal, certo? Não. Seria ideal socialmente, mas não podemos ignorar o impacto ambiental inevitável com a sua construção. Além de desmatar grandes área com as inundações, os lagos são depósitos de lixo que matam os animais da região. Mesmo com o cuidado ambiental que é obrigatoriamente tomado, e mesmo se construíssemos apenas Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs) e Centrais Geradoras Hidrelétricas (CGHs) que inundam menos, não se pode negar que essas usinas têm impactos ambientais negativos inevitáveis.

Porém, as hidrelétricas ainda tem uma vantagem sobre as termoelétricas. Um senhor do meio rural de Aratiba/RS, mesmo tendo uma opinião negativa sobre a UHE-Itá, afirmou que nunca iria preferir uma termoelétrica no lugar dela, já que as termoelétricas lançam gases poluentes. Afinal, elas transformam calor em energia elétrica ao usar vapor para mover uma turbina, e para gerar calor, eles queimam alguns produtos, como o carvão, o que gera poluição (IAG-USP, 2019; IEA, 2016). É importante mencionar como exemplo a usina termoelétrica da cidade de São Sepé/RS, que queima casca de arroz, material que não pode ser facilmente descartado sem danos ambientais. De acordo com um trabalhador da CRERAL, empresa que produz energia e tem uma parte dessa termoelétrica: “A casca de arroz tem muitas restrições na parte ambiental, e não se consegue dar o destino certo a casca. Ela não vira adubo, ela não apodrece, ela gera gases, e ela pega fogo. A usina é uma solução para esse problema.”. Assim, essa usina tem uma importante função ambiental, mesmo sendo uma termoelétrica. Nossas

afirmações se referem a usinas a base de carvão ou outro material que cause danos ambientais.

**Foto 5:** Exemplo de usina termoelétrica, localizada na Islândia



Fonte: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Thermal\\_power\\_station](https://en.wikipedia.org/wiki/Thermal_power_station)> Acesso em 26 jun. 2019.

Pior que as termoelétricas no quesito socioambiental estão as usinas nucleares, já que existe a chance de acontecer um desastre nuclear como em Chernobyl e Fukushima. As usinas nucleares geram energia usando o calor de reações nucleares para gerar vapor que move uma turbina (DW, 2009; BENJAMIN, 2011). Mais especificamente, a fissão nuclear de materiais como o urânio e o plutônio. Acidentes nucleares acontecem por erros humanos e liberam radiação letal ao ambiente e a seres vivos na região. Importante lembrar que nesse texto nos referimos somente a produção de energia por fissão nuclear. Outros processos, como a fusão nuclear são muito incomuns para serem mencionados, além de ainda estarem sendo pesquisados.

**Foto 6:** Usina nuclear de Chernobil



Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Usina\\_Nuclear\\_de\\_Chernobil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_Nuclear_de_Chernobil)>. Acesso em 26 jun. 2019.

Nesse quesito socioambiental, o meio de produzir energia com menos impactos ambientais negativos seria a energia solar, que tem danos mínimos (RSC, 2019; PONTO SOLAR, 2018). Afinal, simplesmente se converte a luz que é o calor do sol em energia elétrica. Em segundo lugar, fica a energia eólica, cujos danos socioambientais se reduzem a morte de aves e poluição sonora. Afinal, se usa o vento para gerar grandes turbinas que são muito barulhentas e podem matar pássaros. (REVISTA MEIO AMBIENTE, 2017; PLATT, 2013) Porém, a energia solar e a energia eólica são consideradas inviáveis economicamente, enquanto as outras são consideradas muito lucrativas. É verdade isso? A crença comum é que a energia solar e a eólica são muito caras e inconvenientes por não se adaptar a todas as situações.

Na verdade, as hidrelétricas causam um prejuízo econômico muito grande, pois são muito afetados por fatores climáticos e custa muito dinheiro para remover depois de deixarem de ser úteis (ALYSSON,

2018). Acidentes nucleares custam bilhões de dólares para os responsáveis. E todos terão que pagar o preço pela poluição, que impacta diretamente na saúde dos humanos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2014). Com isso, acreditamos que esses três meios de gerar energia são inviáveis economicamente, ambientalmente e socialmente. Na verdade, o principal motivo deles serem vistos como lucrativos é o seu lucro imediato. O senhor entrevistado em Aratiba/RS nos disse: “O problema é a questão do modelo de sociedade, o modelo de desenvolvimento [...] o foco o lucro imediato, você faz uma obra que gere lucro imediato. A médio e longo prazos pode gerar prejuízos [...] mas eles ainda vão estar lucrando. Enfim, o objetivo é o lucro imediato, e a hidrelétrica gera isso.” É verdade, o lucro imediato e o foco da sociedade atual. As empresas sempre vão ver algo que gera lucro imediato acima de algo que aparentemente não gera lucro. Mas... A energia Solar e a energia eólica são realmente tão prejudiciais economicamente assim?

**Fonte 7:** Usina eólica



Foto: <<https://www.portal-energia.com/vantagens-desvantagens-da-energia-eolica/>>. Acesso em 26 jun. 2019.

É verdade que as usinas eólicas são limitadas, pois precisam de uma região onde pássaros não sejam mortos, a poluição sonora não

incomode ninguém, o vento seja suficiente e consistente, etc. (REVISTA MEIO AMBIENTE, 2017; PLATT, 2013) Mesmo assim, nos lugares onde é possível construir usinas eólicas se deveria, já que elas não têm as desvantagens econômicas dos outros meios de gerar energia. Já a energia solar não são limitadas, ao contrário do que é comumente assumido. Mesmo profissionais pensavam que a energia solar não funcionaria com tempo nublado e seria muito menos eficiente em lugares com tempo ruim como lá em Itá/SC. Isso não é verdade, as usinas e placas solares ainda podem produzir mesmo com o tempo nublado (mesmo com a eficiência um pouco menor) Além disso, pode ser caro inicialmente, mas sai mais barato por não ter as desvantagens das outras. No caso de energia solar feita na sua própria casa, ela acaba pagando o preço da placa com o tempo (RSC, 2019; PONTO SOLAR, 2018).

**Foto 8:** Placas solares, energia solar produzida em sua própria casa



Fonte: <<https://www.solutionsolar.com.br/placas/placa-solar-260.html>>  
Acesso em 26/06/2019.

Assim, concluímos que não tem um motivo concreto para não usar energia solar e eólica, que são ideais ambientalmente, socialmente e economicamente. Os outros tipos de geração de energia (as hidrelétricas, as termoeletricas e as usinas nucleares) causam prejuízos ambientais, sociais e econômicos e só são utilizadas atualmente por causa de seu lucro imediato. Com isso em mente, a ideia que o público em geral tem sobre os meios de gerar energia deve mudar, e ideias errôneas devem deixar de existir pelo futuro do planeta. Achamos que se deve educar a população em relação aos meios de geração de energia. Para isso, deve ter uma atenção maior para pesquisas (como essas) que explicam esses assuntos, e que se invista mais na comunicação das informações obtidas por essas pesquisas.

## Referências

ALISSON, E. Custos sociais e ambientais de usinas hidrelétricas são subestimados, aponta estudo. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 7 nov. 2018.

CONSÓRCIO ITÁ. **Itá**: memória de uma usina. Consórcio Itá, Tractebel, CSN, Itambé, 2000.

DEUTSCHE WELLE BRASIL. **História da energia nuclear é marcada por panes fatais**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/hist%C3%B3ria-da-energia-nuclear-%C3%A9-marcada-por-panes-fatais/a-14909142>> Acesso 25 jun. 2019.

FERREIRA, R. G. **Agricultura familiar e inovações tecnológicas**: impactos sobre a ocupação e o êxodo rural nas microrregiões de Patos de Minas e Patrocínio. Disponível em: <[http://www0.ufu.br/ie\\_dissertacoes/2004/1.pdf](http://www0.ufu.br/ie_dissertacoes/2004/1.pdf)> Acesso em 03 jul. 2019.

IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 17 mar. 2019.

INSTITUTO DE ASTRONOMIA, GEOFÍSICA E CIÊNCIAS ATMOSFÉRICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Processos atmosféricos da poluição ambiental.** Disponível em:

<<http://www.iag.usp.br/siae98/meteorologia/poluicao.htm>> Acesso em 25 jun. 2019.

MAB. **Energia para quê e para quem?** Disponível em: <<https://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem>> Acesso em 27 abril 2019.

MAB. **Movimento dos Atingidos por Barragens.** Disponível em: <<https://www.mabnacional.org.br/>> Acesso em 27 abril 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **7 million premature deaths annually linked to air pollution.** Disponível em: <<https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/air-pollution/en/>> Acesso em 25 jun. 2019.

PONTO SOLAR. **A energia solar funciona com o tempo nublado?** Disponível em: <<https://pontosolar.com.br/blog/a-energia-solar-funciona-com-o-tempo-nublado/>> Acesso em 25 jun. 2019.

PREFEITURA DE ITÁ. **Município de itá: conheça nossa história.** Disponível em: <<http://ita.sc.gov.br/municipio/>>. Acesso em 17 mar. 2019.

REG PLATT. **Wind power delivers too much to ignore.** Disponível em: <<https://www.newscientist.com/article/mg21729000-200-wind-power-delivers-too-much-to-ignore/>> Acesso em 25 jun. 2019.

REVISTA MEIO AMBIENTE INDUSTRIAL. **10 coisas que precisamos saber sobre a energia eólica.** Disponível em: <<http://rmai.com.br/10-coisas-que-precisamos-saber-sobre-energia-eolica/>> Acesso em 25 jun. 2019.

ROYAL SOCIETY OF CHEMISTRY. **Energy.** Disponível em: <<https://www.rsc.org/campaigning-outreach/global-challenges/energy/>> Acesso 25 jun. 2019.

SOVACOOOL, B.K. **The dirt on nuclear power.** Disponível em: <<https://www.project-syndicate.org/commentary/the-dirt-on-nuclear-power?barrier=accesspaylog>> Acesso em 25 jun. 2019.

UHE-ITÁ, Usina Hidrelétrica Itá. **Relatório anual 2013**: Licença de operação n°68/99 2° Renovação. Itá-SC, 2003.

VIANA, R. M. **Grandes barragens, impactos e reparações: um estudo de caso sobre a barragem de Itá**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

WORLD ENERGY OUTLOOK. **Energy and air pollution**. Disponível em: <<https://www.iea.org/publications/freepublications/publication/WorldEnergyOutlookSpecialReport2016EnergyandAirPollution.pdf>> Acesso em 25 jun. 2019.

# sobre tudo

## HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS: RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS MARISE DA SILVEIRA E SÍLVIA LENI AURAS DE LIMA

Transcrição: Claires Marcele Sada<sup>79</sup>

Edição e revisão: George França<sup>80</sup>

Para rememorar a trajetória do projeto Pés na Estrada do Conhecimento e discutir o passado, o presente e o futuro dessa histórica iniciativa pedagógica que completa 20 anos no Colégio de Aplicação, no dia 07/11/2019, duas das professoras fundadoras do projeto – Marise da Silveira, de História, e Silva Lima, de Sociologia – foram recebidas na Sala do Pés (Galpão), às 10h pela equipe que atualmente responde pelo projeto: José Carlos da Silveira (Coordenador), Giselle de Souza Paula, George Luiz França, Renata Gomes Camargo, Marivone Piana e Claires Marcele Sada. Durante duas horas, tomamos café e conversamos em meio a fotos e memórias entrecortadas por imagens, emoções, palavras entrecortadas e falas que se complementavam. O resultado desse encontro foi transcrito na

---

<sup>79</sup> Doutora em Matemática pela PUC-SP. Professora de Matemática do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: [claires.marcele@ufsc.br](mailto:claires.marcele@ufsc.br)

<sup>80</sup> Doutor em Literatura pela UFSC. Professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: [franca.george@ufsc.br](mailto:franca.george@ufsc.br)

Íntegra pela professora Claires Marcelle Sada e editorado pelo professor George França, e pode ser lido a seguir.

**JOSÉ CARLOS:** A gente queria dizer primeiro para vocês que é alegria tê-las aqui. Este é um evento, programado, pensado já há muito tempo, de comemoração dos vinte anos. É claro que a gente vai ter um outro aproveitamento que é, a partir destas falas, a publicação na revista Sobre Tudo, porque a gente está comemorando os 20 anos e a revista Sobre Tudo vai fazer uma edição especial. E aí a gente não poderia deixar de trazer pessoas que vivenciaram esse momento, que já estão aposentadas, mas que estão sempre com a gente, nas nossas memórias, no trabalho, deixaram muitas coisas aqui. Então em nome do grupo, gratidão, gratidão, gratidão.

**MARISE:** A gente que agradece. Ser lembrado, estar aqui é sempre bom. Imagina!

**SÍLVIA:** Oh, que saudades! Muito bom RE-UNIR coisas tão importantes, da escola, da nossa vivência, eu acho que é fundamental essa volta.

**JOSÉ CARLOS:** Então... A gente não tem, assim, um roteiro fixo de perguntas. A gente vai levantar algumas questões, alguns aspectos e aí a coisa é que a gente converse. Vocês falam, a gente também fala, e aí a gente vai construindo essa memória, que é tão importante para que gente dê sentido para os nossos trabalhos. Eu percebi, por exemplo, quando o colégio teve essa renovação mais recente de profissionais, que a gente ficou um pouco perdido em relação às nossas memórias. Ou seja, as pessoas chegaram e disseram “Olha, vamos começar a escola daqui”. Mas tinha uma escola anterior que obviamente as pessoas que estão aqui tinham essa sensibilidade, mas muitos deixaram e não consideraram. E a gente ficou um pouco perdido nesse processo. Trazê-las aqui é dar sentido a esse momento tão importante para a gente. Então, pessoas, eu vou começar e depois vocês vão entrando aí

na história, né. Pensar assim, lá em 1999, final do século XX, século passado. Olha só... Falar do século passado... Como é que agora, tentando puxar pela memória, essas falinhas que nós fizemos anteriormente e essas fotinhos, que eu fiz questão de vocês olharem para as fotos... Como é que vocês ressignificam hoje aquele momento de sair da escola, ir para um movimento de trabalhadores rurais sem terra, que tem um estigma muito grande, né? Como é que vocês se viram naquele processo? Olhando, então, para o passado, olhando que escola é aquela que vocês queriam construir? Que a gente queria construir?

**SÍLVIA:** Eu lembro que eu tinha uma preocupação, enquanto professora de Sociologia, que era alguns momentos na escola em que como boa intenção e como uma questão didática mesmo, alguns professores traziam pessoas de outras escolas para conviver um momento aqui na escola com a gente. E eu observava aqueles momentos e achava que estava faltando alguma coisa, sabe. Parecia, assim, uma demonstração do “Olha o exótico que está aqui! Oh! Eles não têm o que vocês têm! Eles não têm a escola que vocês têm!”. E aquilo... eu subia a escada pensando: “Tem mais coisas que a gente pode fazer.” E quando veio a proposta do Pés na Estrada eu lembro que eu elaborei o meu projetinho de participação e eu coloquei assim: “Dirigir o olhar dos nossos alunos...”. A Fátima Sabino: “Epa!” [*Risos de todos*] Daí eu pensei: “Eu estou fazendo igual! A minha intenção não era essa, dirigir o olhar do meu aluno... Não! Mas era muito mais do que isso, fazer com que ele sentisse parte da sociedade e visse o outro como parte dela. Não ver o outro como “o outro”, simplesmente. E aí eu voltei para casa e refiz o meu texto. Eu disse: “Estou usando uma palavra reforçando aquilo que eu estou achando que não está legal.” E esse projeto me deu essa oportunidade, de começar a trabalhar conceitos importantes na oitava série, pensando no projeto sem dizer para o meu aluno o que eu estava fazendo, que era a questão da cultura, do diferente, da alteridade, do

preconceito, do meu conteúdo. E para a nossa surpresa, a minha primeira viagem foi a Fraiburgo... Então eu lembro de cada um trabalhando antes e fazendo, Matemática, Biologia, História, Geografia... Todo mundo trabalhou nesse sentido de não levar o nosso aluno para ver o exótico, mas para ver diferentes formas de vivência. A diferença, né. O outro como parte da minha vida também. Para mim isso foi o Pés na Estrada. E a chamada da Fátima Sabino. Não é dirigir o olhar, lógico. Não! Era fazer com que o aluno percebesse, diante do conteúdo que a gente trabalhou, e de tudo que nós somos uma sociedade, com diferenças.

**MARISE:** Mas eu penso assim, que as nossas disciplinas, História e Geografia, a gente juntava muito, Sociologia também, com certeza. Mas uma das coisas que acho que deixou todo mundo com desejo do projeto, de incrementar o projeto era, por exemplo, trabalhando a história, a dificuldade de estar dentro de uma sala de aula e o aluno se sentir sujeito. É muito difícil! Em geral, é muito chato. Alguns não. Alguns gostam, trazem um monte de livros, etc., mas se sentir sujeito da história que ele está estudando é difícil! Até porque, no nosso país, não existe essa discussão da história do país de uma forma que incluía as pessoas, nunca teve. Então, as pessoas sempre recebem ou dão, mas elas não são sujeitos. E a vida cotidiana desses alunos, dos nossos alunos, não tem significado para eles, nesse sentido da história. E eles entenderem que, por exemplo, qualquer evento grande que surja é fruto de momentos do cotidiano, do dia-a-dia, é muito difícil. Então, a gente pensa: “Mas, como fazer diferente? Como?” Tu constróis a história. Mas como que tu fazes a tua história? E aí, a gente pensou, inicialmente, porque foi uma ousadia, em 99, pensar, junto com o MST, ou com a questão da problemática da terra, né? Primeiro, tirar o preconceito do problema da terra, das “invasões”, entre aspas. Nós íamos visitar pessoas que, segundo a mídia, tinham invadido as terras. Ninguém sabia o que era aquilo. Então casou a nossa vontade, que era

ver como que as coisas se davam no cotidiano. O que significava um assentamento, o que era um assentamento? Porque é muito fácil dizer que é um bando de baderneiros, etc., ou achar que eles estão sendo manipulados, ou que têm toda a regalia. Era um momento forte, “1999” foi um momento forte. E o contato feito com o Santin, que era uma das lideranças do MST. E eles amaram! Porque tinha um pessoal da Educação Física que já ia para lá. Eles tinham um projeto lá, da Educação Física. Então acertamos tudo, e agora, como viabilizar? O sonho está aí, a proposta está aí, a possibilidade existe. Aí foi que vieram os estagiários também. O Cezinha e a Cris, duas pessoas maravilhosas, da oitava série. Acho que era do 8º C, na época. E o Cezinha, coincidentemente... o destino... a vida te coloca as pessoas certas na hora certa, ele já tinha um trabalho, e inclusive contato com essa pessoa com quem a gente tinha feito o contato, lá em Fraiburgo. E a preparação aqui? A preparação aqui foi fantástica! Lembra, Zé, as reuniões na sala de música? Desde “não pode levar isso, não pode levar aquilo, não pode levar não sei o quê, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, tem que levar calçado...” Nós tivemos a experiência de meninas lá com jogo de maquiagem, já no final do que eu participei, se maquiando para ir caminhar na terra! Mas era a cultura dela, não é?

**SÍLVIA:** Sim....

**MARISE:** Então... Meninos que não conheciam uma galinha viva. Outra, que quando conheceu o coelho, queria a qualquer custo trazer o coelho, né. Então, foram experiências muito ricas. Mas, assim, nesse processo, a riqueza foi isso. Principalmente, que o aluno percebesse através de uma experiência sua, cotidiana, o quanto a nossa história é feita pelas pessoas simples. Quem está lá em cima, que se diz o dono da história, não é coisa nenhuma! Os caras dão os encaminhamentos de acordo com as vontades deles, agora, quem constrói o cotidiano somos nós. É o dia-a-dia, é a comunidade, é o teu contato lá dentro da

tua casa, com amigos, com os centros comunitários, etc. É isso que dá a vida efetiva, né? Quando a gente foi, chegamos, o banheiro não tinha luz, era banho frio, né. Tinha gente que não tomava banho. A sala era muito precária porque nós ficávamos em sala de aula, era uma sala de meninos e uma de meninas. Era muita lama, todo mundo que andava tinha que deixar o sapatinho pelo lado de fora, e sempre chovendo nas épocas de campo. E aí íamos almoçar e, realmente, era a comida que eles comiam. E teve reclamações, sim, ih... completamente compreensíveis. A gente conversava e tudo... E depois, os debates que tínhamos... Aqui tem fotos, também. Da sala de aula. Essa primeira sala, o primeiro encontro. Os debates com as lideranças. O que o projeto propiciou, a gente não tem a dimensão. Nem temos mesmo e nem vamos ter. Então, eu acho que as memórias vêm e a gente fica. Mas o significado, além disso que a Sílvia coloca, né, é fazê-lo se sentir sujeito da história, que ele constrói a sua história. E que isso possa ir para a vida. Que isso dê para ele o sentido da importância da intervenção dele na sua vida. A gente não sabe como isso vai ser. A ida para Ouro Preto teve também um outro sentido, que é ressignificar a memória histórica. Não era ressignificar o passado histórico. E a gente estava lá andando, e eles tinham pesquisa para apresentar, os *papers* para fazer. A coisa foi se tornando mais exigente, eles tinham entrevistas para fazer, na rua, em Ouro Preto. Esse aprendizado para a vida foi a coisa mais fantástica. E se eles rememoram, não tem um que não traga a questão do Pés na Estrada, quando tu encontras o povo desse tempo.

**MARIVONE:** Vocês duas falando me veio uma coisa, da minha experiência, com esta questão dos movimentos sociais, de militante, eu ficava acampada no MST. E vim fazer Ciências Sociais na universidade achando que ia ser aquela coisa, e eu vi um descolamento, do tipo, aqui está a realidade e aqui está a academia. E sofri muito! Quando entrei aqui no CA, eu tenho a minha imagem ainda, de quando vim ver o resultado do concurso e tinha ali perto do auditório, no mural: “Projeto

Pés na Estrada”. Dizia lá o objetivo, que era “Pesquisa junto ao MST” E eu “Nossa! Será que aqui estão fazendo alguma coisa assim, que une a questão da teoria e da prática?” E eu fiquei muito curiosa. Quando vocês estavam falando, me veio uma questão dessa aprendizagem. Como é que vocês sentiram a questão da experiência de vocês aqui, no projeto, com a experiência da formação de vocês? Vocês fizeram a formação nos cursos de graduação. Tiveram essa oportunidade de ter uma coisa semelhante ao que era feito aqui? Porque para mim é um projeto muito inovador no sentido dessa relação, de que a gente tanto fala, da *práxis*, teoria e prática.

**MARISE:** Eu primeiro fiz Letras. Dei aula de inglês onze anos. Depois disso eu fiz História e trabalhei aqui. Sempre que eu passava aqui, eu dizia que o meu sonho era trabalhar neste colégio. Eu me lembro que eu falei pra a Herta [Kieser] isso. E fiz o concurso, passei, mas desde o meu curso de História, eu acho que eu tenho uma coisa muito irrequieta, que é minha, que não me deixa sossegar. Nós criamos a Semana de História, fazíamos muitas viagens, também, para participar da Anpuh, diversas vezes. Eu tive professores muito tradicionais, tivemos brigas homéricas dentro do curso por causa do currículo. Mas a minha turma foi uma turma que começou, assim, muito firme nessa coisa. E eu também já participava dos movimentos sociais, quando entrei em História. Desde 1975 que eu estava participando. Primeiro de grupo de jovens, depois veio a questão partidária, tudo junto. Depois dentro do MST, do movimento dos sem-terra, quando nem tinha. Eu me lembro, assim, em termos da teoria, a gente procurava muitas leituras mais alternativas do que aquelas que os professores davam, até em função da nossa história.

**GEORGE:** A minha pergunta ia um pouco nessa direção. Você estava falando dos embates e das resistências. A gente sabe que na construção da escola há processos de afirmação e de resistência. Entre vocês

criarem o projeto, a ideia desse projeto surgir e ele, de fato, se curricularizar, como ele está hoje, com espaço na grade curricular e tudo o mais, como foi a experiência de vocês? Houve resistências? Que tipo de resistências? Quais as dificuldades que vocês tiveram entre uma ideia e a curricularização hoje?

**MARISE:** Tu lembras de alguém que tenha resistido?

**JOSÉ CARLOS:** Na realidade...

**MARISE:** Eu não lembro...

**JOSÉ CARLOS:** Eu acredito que a gente não tinha, assim, uma resistência clara, aqui.

**MARISE:** É... Não tinha isso!

**JOSÉ CARLOS:** Pelo menos que se mostrasse, né... Pelo contrário, o projeto foi construído, passou no Colegiado como pesquisa e extensão. A gente desenvolveu e interrompeu o projeto porque eu fui para o Mestrado e a Marise foi para o Doutorado. A Giselle e a Sílvia estavam com outros trabalhos. E era muito complexo todo esse trabalho para elas ficarem sozinhas com isso, né.

**SÍLVIA:** Tinha uma hora ou duas.

**JOSÉ CARLOS:** É... Era muito pouco.

**SÍLVIA:** Eu era a única professora de Sociologia.

**JOSÉ CARLOS:** É... tinha que dar aula no Ensino Médio, tudo. A Giselle também... Então... A gente optou por fazer uma pausa, né.

**MARISE:** Foi de quando a quando, mesmo? 2002...

**JOSÉ CARLOS:** Mas, na prática, 2005 é que retoma de fato, né. O pessoal retoma o projeto em 2004. Ficou três anos parado. 2002, 2003 e 2004, né. Uma ação contrária, George, a gente não via, mas, assim, no

corredor, no disse que me disse, a gente escuta algumas coisas. Por exemplo, de professor dizer para mim: “Mas, isso não pode ser iniciação científica, né?” Ou seja... congelou...

**MARISE:** É porque aí ele entrou na ideia de iniciação científica como “preparação”.

**JOSÉ CARLOS:** Exatamente. Exatamente. Congelou a ideia de iniciação científica como se as palavras tivessem um sentido único dentro de um determinado contexto. E aí a gente vai conversando, vai explicando, mas... assim, uma resistência propriamente dita, não. Uma coisa que foi muito importante para que o projeto ganhasse a dimensão que tem hoje foi o papel da Direção, principalmente a da direção do Romeu.

**MARISE:** E do César.

**SÍLVIA:** Alguns, como ele diz, alguns comentários que foram se desconstruindo com o tempo.

**MARISE:** É! É isso! Porque as pessoas também não conheciam...

**SÍLVIA:** Foi... Não conheciam. Foi sendo desconstruído e a gente recebeu um apoio legal.

**MARISE:** Aí foram entrando as disciplinas Exatas no meio, né. Que foi maravilhoso. Entrou Educação Física, que foi maravilhoso! Nossa! É...

**GISELLE:** Eu acho que tem uma pré-disposição pessoal, e tem um pano de fundo, assim, que está na questão ideológica. Então... Eu não sei, eu até ia perguntar para o Zé: “Você participou de algum movimento estudantil, na universidade?”

**JOSÉ CARLOS:** Muito pouco.

**GISELLE:** É, eu participei. Na universidade, eu era do CALBI, o Centro Acadêmico da Biologia. Eu acho que existe isso. E acho que o grupo de professores, ao longo do tempo, não se modificou tanto, também.

Mantém-se um corpo. São vinte anos e o Zé continua, eu continuo. Vocês enquanto estavam ficaram, o Fernando entrou. Então, tem uma identidade, uma identidade, no fundo, ideológica.

**JOSÉ CARLOS:** É... tem que ter algo que te mobiliza, né. Se tu não tiveres esse algo que te mobiliza, essa visão de escola, visão de sujeito, de formação, não consegue.

**SÍLVIA:** É... É essa mistura, o fechamento da teoria, da prática. Tu começa a trabalhar e a perceber... Como diz a Marise, eu sou sujeito, o meu aluno é sujeito histórico. Essa compreensão veio com o mundo do trabalho, é indiscutível. E ali, na prática... Claro que a gente tem esses movimentos. Eu estudei na época da ditadura militar, o meu curso terminou em 1979, há quarenta anos. Mas, eu tive professores como o Ralf e o Remy, que foram pessoas espetaculares na indicação de leituras. E eu te digo que não foi lá dentro que a gente fez. Quando chegou aqui, no mundo do trabalho, na hora de preparar uma aula, de começar a fazer as escolhas, na hora de participar do projeto. As escolhas, elas só vêm aqui mesmo. Nossos alunos só podiam ver sentindo, participando, sentindo as diferenças, e os caminhos, e as escolhas. É aqui. Por isso que a vida do professor ela é maravilhosa. Porque você tem que viver e fazer viver, e mostrar, viver.

**GISELLE:** Agora... os nossos alunos, eles escrevem. A gente não precisa dizer o que eles têm que escrever. Eles escrevem aquilo que eles estão vendo, que é a realidade. Eles estão observando e fazendo a leitura deles.

**MARIVONE:** Porque estão vendo, experienciando. Eu acho que essa experiência do cotidiano vai transformando as pessoas na prática. No processo, o sujeito vai sendo transformado.

**JOSÉ CARLOS:** Essa coisa do processo é muito interessante. A Sílvia e a Marise tocaram em algumas questões... Por exemplo, essa coisa de

você entrar com o contato com o diferente, e naquele momento do contato, ter aquele cuidado, aquela atenção para que o estudante consiga compreender quem é aquele e se compreender. Marise, olhando essa fotozinha aqui...

**MARISE:** Foi... Eu lembro de um assentamento que a gente foi visitar.

**JOSÉ CARLOS:** É um acampamento... É um acampamento. Na realidade, a gente não ia para esse acampamento. Nós íamos tocar para o assentamento e aí no caminho ele estava. E aí nós, quando vimos, dissemos “Motorista, para. Para.” E a gente visita o acampamento. E aí eu não sei se a Marise, a Sílvia, a Giselle lembram? Do quanto os alunos se chocaram com aquela realidade.

**MARISE:** Foi. Foi demais. As condições muito precárias.

**JOSÉ CARLOS:** E eles choraram depois no ônibus, né.

**SÍLVIA:** Tinha mãe dando banho na criança numa banheirinha, assim. Eles...

**MARISE:** Numa bacia, né...

**SÍLVIA:** As meninas ficaram muito, muito chocadas.

**JOSÉ CARLOS:** Chocadas, né! A sala de aula que era de chão batido, né.

**JOSÉ CARLOS:** E umas cadeirinhas e um quadro muito significativo, e a fala daquelas pessoas dizendo que aquele ali era o espaço deles. O espaço de luta e de resistências. É de estranhar esse contato aqui e ressignificar. Eu acho que a gente não precisou falar disso, a gente não precisou... Entende? Eles viram, ressignificaram e cada um levou isso para a vida depois de um jeito.

**MARISE:** E a maioria, nos seus 14, 13 de anos de idade. É muito tenro, né.

**SÍLVIA:** Mas aí também tem uma coisa superimportante. Os conteúdos trabalhados em sala.

**RENATA:** Em que momento se torna disciplina? Eu não me recordo o ano e como... E o processo de institucionalização, como é que foi? Porque no ano passado, eu trabalhei no oitavo ano e tinha o projeto de Santa Rosa de Lima. E nós não tínhamos esse espaço das aulas, que faz toda a diferença para a qualidade do trabalho. As palavras do projeto que a gente utilizou até na notícia que a gente colocou no *site* do colégio falam do “estudante pesquisador” e do “professor orientador”, sempre marcando esse lugar, que é diferente no projeto. E, tendo esse espaço das aulas, a qualidade, a amplitude, a complexidade, a profundidade dessas palavras, desses termos, “estudante pesquisador”, “professor orientador”, acentua-se muito a oportunidade desse espaço. Eu gostaria de saber um pouco mais sobre isso.

**CLAIRES:** Só complementando... Vocês pegaram o tempo de ser componente curricular, de ser disciplina em sala de aula?

**MARISE:** O projeto na grade? Não.

**CLAIRES:** Nenhuma das duas?

**JOSÉ CARLOS:** Não, porque é 2010, 2011.

**MARISE:** Nós saímos em 2011.

**CLAIRES:** Antes era mais difícil, porque todo o trabalho era fora [de sala].

**JOSÉ CARLOS:** Exatamente.

**CLAIRES:** Quer dizer, cada professor fazia nas suas aulas, mas não tinha aula...

**MARISE –** Não, não tínhamos aula.

**JOSÉ CARLOS:** O trabalho... O trabalho, né, Marise e Sílvia, a gente fazia as orientações na sala de aula... as adaptações gerais...

**MARISE:** Adaptava aos nossos conteúdos...

**JOSÉ CARLOS:** É... aos conteúdos, mas aquele encontro... aquele encontro de orientação acontecia no período contrário.

**MARISE:** É acontecia... era diferente.

**MARIVONE:** Nossa, bem diferente!

**JOSÉ CARLOS:** Sim, sim. Exatamente. Até 2010, aí a gente não tem espaço na estrutura curricular. Todas as disciplinas já estavam aí colocadas e não tinha espaço. Aí acontece que com o fim da disciplina Desenho Geométrico, que já tinha acontecido uns anos antes, houve um discussão, assim: “Quem vai ocupar essa disciplina?” Porque eram duas horas. Romeu era diretor na época e a gente fez uma discussão e a discussão foi a seguinte: “Bom, essa disciplina, esse espaço tem que ser com um trabalho diferenciado. Uma atividade, uma disciplina que dê um outro sentido pra oitava série”. Foi aí, então, que a gente se estruturou e o Romeu, então, abriu o espaço, conversando com a Matemática [que temporariamente havia ampliado a carga horária na série de 4 para 6 aulas]. A Matemática já sabia disso, né. Então, a Iniciação Científica vai para a estrutura curricular da oitava série.

**SÍLVIA:** Mas, eu estava pensando uma coisa aqui... O aluno pesquisador e o professor orientador. Quando a gente fala no Projeto Pés na Estrada é muito forte a questão do Movimento dos Sem Terra. Ele é muito grande. Mas a questão de colocar a viagem a Ouro Preto foi espetacular. O movimento histórico, dos sentidos históricos, do sentido do sujeito. Eu acho que o próprio projeto tem que tomar cuidado na hora de centrar muito na questão dos “sem terra”. Ele é muito mais do que isso.

**MARISE:** Ele é amplo.

**SÍLVIA:** Amplo! Amplo. E essa amplitude, ela é fundamental para o crescimento do aluno, do ser humano.

**MARISE:** Era o meio rural e o meio urbano.

**MARISE:** Eram as duas preocupações.

**SÍLVIA:** É... E a gente também falava... Como é que é? O novo e o velho...

**JOSÉ CARLOS:** Mudanças e permanências.

**SÍLVIA:** Quando eu fiz o trabalho deles no retorno de Ouro Preto, eles deveriam tomar esse cuidado, de observar o que ficou do passado e o que mudou. Então vieram fotos lindas, textos lindos. E isso que eu acho que é a riqueza desse projeto. Nunca esquecer esse momento, do objetivo a que ele veio, mesmo. É superimportante o MST. Mas não esquecer que Pés na Estrada do Conhecimento... o objetivo era ampliar esses olhares e essa bagagem de conhecimento, de interesse pela vida em sociedade. E pela observação das diferenças.

**GEORGE:** Tem uma coisa que o Zé coloca para eles e eu acho que chama muito a atenção, que é a diferença entre a postura do viajante e do turista.

**SÍLVIA e MARISE:** Sim!

**GEORGE:** Não é? Viajante é aquele que vai ter uma experiência do lugar. Ele vai se transformar naquela experiência de deslocamento. O turista é da ordem do consumo.

**MARISE:** Do consumo, do olhar sem ver.

**GEORGE:** Ele vai para passear, para dizer “Eu estive aqui”.

**MARISE:** Um olhar sem ver... tirar foto...

**JOSÉ CARLOS:** É uma coisa que a gente sempre coloca. Que a gente não está fazendo um passeio.

**MARIVONE:** Outra coisa que marcou uma mudança. Quando que foi a mudança de deixar o MST e ir para Itá?

**MARISE:** É... aí a gente já não estava mais.

**JOSÉ CARLOS:** A última experiência com o MST foi 2010. E aí 2011 foi o ano em que tu saíste, não sei se estás lembrada?

**MARISE:** É isso. Eu ainda fui a Itá.

**JOSÉ CARLOS:** Nós te convidamos pra ir junto, né?

**MARISE:** Exato. É... eu fui lá. Isso.

**JOSÉ CARLOS:** Então, 2011 começa...

**MARIVONE:** Então, a Sílvia não pegou Itá?

**JOSÉ CARLOS:** Não, não.

**SÍLVIA:** Não.

**JOSÉ CARLOS:** Isso. Então, aí, 2011, Sílvia, a gente começa a olhar para a questão da terra também... mas agora, os atingidos por barragens. O movimento dos atingidos por barragens, o MAB. Estamos desde 2011 nesse movimento.

**MARISE:** E agora, na situação que a gente está vivendo, ele tem um significado muito grande. Brumadinho!

**MARISE:** E todo o resto das coisas que tá aí. As ameaças que tem, né.

**RENATA:** Na viagem deste ano nós estivemos em Brumadinho. Anterior à viagem, teve a preocupação de relacionar com os projetos com esse destino, porque nenhum projeto, se não me engano, se vinculava, especificamente, a Brumadinho. E era uma preocupação dos

professores e deles, dos estudantes, também, de como fazer essa relação, apesar de parecer distante do projeto de Minas. E foi muito natural como eles conseguiram aproximar as vivências com os projetos. Estando lá ficou muito claro o que eles deveriam buscar nos seus projetos, com a força daquela vivência, em Brumadinho. Um dos projetos que eu estou orientando fala da questão da luta das mulheres. E aí nós tivemos a oportunidade de conversar com a professora Rose. Nossa! Ela trouxe toda a história, os acontecimentos e a permanência, o que continuava acontecendo. E as mulheres da atualidade que estão passando por situações adversas e a luta que elas vivem. Então, foi muito interessante o que aconteceu em todos os projetos, depois.

**MARIVONE:** Então, se teve uma coisa que o projeto instigou na escola, foi isso. De você abrir oportunidades em outras turmas e fazer projetos diferentes, também. É... Ou, uma continuidade. Eu lembro que a Nara dizia nas reuniões: “Gente, começa no nono. Aí, depois, começava no oitavo, já que tinha uma iniciativa, o nono vai aprofundando e no primeiro ano do Ensino Médio você ter isso dá um *up* na escola como um todo.” Não teve jeito. Tem umas resistências que não vinga, sabe.

**MARISE:** É porque exige um compromisso fora de sala de aula, de fazer, de pensar, e tal.

**MARIVONE:** E mais do que isso. Você tem que abrir o teu mundinho. Você tem a disciplina, em que você vai trabalhar os conteúdos, mas você tem que abrir para o interdisciplinar, para aquele olhar do coletivo, que se eu deixar de dar uma aula minha porque nós temos que usar essa aula para o projeto, o mundo não vai acabar. Eu não sou tão essencial, essencial, essencial no mundo que não pode ter outra coisa nessa hora que é minha aula.

**SÍLVIA:** A gente tá sabendo que vai encontrar esse tipo. Mas a importância do projeto é muito grande e ela vai passando por isso.

Agora, a questão financeira é muito importante na concretização de tudo que se trabalha e, pelo que a gente está vendo, vai ficar cada vez pior.

**GISELLE:** Tem uma coisa daquela primeira fase, lá do MST, que ficou na minha mente: o impacto que causava nos alunos, em relação à ida para o assentamento. Porque a gente ia, eles estavam aqui ouvindo, falando em MST, o que é o MST, e tinha todo aquele discurso da mídia... E depois que eles vivenciavam aquilo, eles vinham com outra visão em relação a isso. Mudavam... Isso para mim é o que mais marcou: os alunos, o que eles iam pensando, inclusive com as perguntas que eles iam fazendo, e tinha... “eles ocupam a terra dos outros, pegam a terra e invadem...”

**SÍLVIA:** A palavra era invasão.

**GISELLE:** Era invadem, né. E isso é o que mais me marcou naquela época, naquele período que era essa mudança de visão em relação à ocupação da terra.

**GEORGE:** Ocupação e invasão são dois campos semânticos distintos.

**MARISE:** Eu me lembro do trabalho dos alunos que falaram sobre a visão da mídia. Eu me lembro na sala de aula, depois, eles colocando. E a questão era: “O que diz a mídia e o que vocês viram”. Todos eles desconstruíram, nas palavras deles, aquilo que a mídia falou.

**SÍLVIA:** Tinham uns textos muito bons.

**MARISE:** E eles diziam mesmo que eles viam... Porque aí eles pegavam a informação. O que era aquela terra, onde é que era, qual era o objetivo, o que eles estavam fazendo ali, viram que eles não recebem dinheiro porque... “gente, olha só se eles vão receber dinheiro, do jeito que estão vivendo?” Eu me lembro de um trabalho, assim, num grande grupo dentro da sala de aula e eles colocando essas questões, com as

palavras deles, de uma maneira muito simples, o que eles tinham vivenciado e que se contrapunha à imagem que se fazia antes na mídia. Tinha até, se não me engano, um grupo que fez um trabalho específico. Eles iam com temas, né. Hoje, provavelmente, ainda é... Então, tinha um com o tema, isso, para ver o que dizia a mídia e o que eles vivenciam, mesmo.

**GISELLE:** E depois de vinte anos, vocês acham então o trabalho atual?

**SÍLVIA:** Demais!

**MARISE:** Gente! Até isso poderia ser trabalhado com eles. Para pegar a questão do tempo e mostrar que o tempo na História não existe. O tempo não tem. Nós sabemos que não tem o tempo. Nós é que datamos. Não é? Então até para eles perceberem “Puxa, mas até esse período era isso, isso... Agora, parece que está voltando.” Perceber esses nuances das transformações no tempo. Porque aí não é a questão porque hoje é século XXI e lá era século XX, que foi para a frente. Não é? Mas que a história tem disso, dos retornos... Os retornos...

**JOSÉ CARLOS:** Gi, essa tua pergunta faz parecer que eu estou em 1999, com outros atores, obviamente. Alguns iguais, discutindo essas questões. Como que a gente vai fazer, o que a gente vai fazer? Então, é a mesma discussão que a gente teve lá.

**GISELLE:** É a mesma coisa...

**JOSÉ CARLOS:** Claro, com outro significado, com outro contexto, né. Mas é... a atualidade está nisso.

**SÍLVIA:** As discussões estão aí. Os movimentos históricos estão nos desafiando.

**GISELLE:** A temática muda, mas o processo do projeto, como acontece, quais são as perguntas... A temática muda, mas o processo, como

acontece o projeto, o desenvolvimento e também as questões, como elas aparecem na sociedade, parece que são as mesmas. É o mesmo movimento.

**CLAIRES:** Zé, e eu queria perguntar não só para elas, mas para você e para a Giselle, que estiveram bastante tempo no Pés. Vocês que orientaram estagiários das suas disciplinas, que participaram das atividades do Pés, que contribuição que vocês veem como diferente daquele estagiário comum, que vem para a sala de aula dar as suas aulas e vai, e de quem trabalha no projeto? Fez diferença pra eles, para os estagiários?

**MARISE:** A maioria dos meus estagiários eram estagiários que eram alunos da Fátima, daqui da UFSC. E a Fátima era comprometida com o trabalho, também. Então, a gente já tinha essa preparação com os estagiários, com aqueles que viajaram, né. Nunca deu problema. Pelo menos, com os estagiários, quando a gente reorientava algumas coisas, mas não era problemático, não. Às vezes acontecia de a gente ter que conversar um pouquinho, e, dependendo também, do momento que eles vinham, se antes da viagem, se depois...

**MARIVONE:** A Sociologia... eu não sei se a Sílvia tinha estagiários no Pés.

**SÍLVIA:** Sempre. Nossa!

**MARIVONE:** Mas nós, só neste ano teve uma que se envolveu no primeiro semestre. E foi, viajou, ficou muito empolgada... Mas no segundo já não participou. Não tinha tempo para participar porque ia começar a docência.

**SÍLVIA:** E o nosso era trabalhando conteúdo, conhecendo o projeto... Na hora em que os estagiários chegava na escola, eles tinham que ler o projeto e discutir. Quando a gente fazia aquela reuniãozinha em sala de

aula, um dos requisitos era a leitura do projeto, conhecimento para saber por que e como trabalhar o conteúdo.

**GISELLE:** Mas tem uma coisa. Na época de vocês não tinha aula, o espaço de IC.

**MARISE:** Não. Era nas aulas, mesmo.

**CLAIRES:** É verdade, eu esqueci.

**GISELLE:** Na formação do estagiário é preciso ver que a aula de IC é docência. Eu tenho estagiário que faz o estágio na aula de IC. Ele está dando a minha aula. É perceber que a aula de IC é o espaço dele para aula de sua área de formação.

**MARISE:** E aí... ele é um momento à parte de IC?

**MARISE:** Não, quer dizer, está na grade...

**GEORGE:** São duas horas-aula.

**MARIVONE:** É. Ou a gente faz todo mundo no auditório para os avisos gerais ou, senão, eles estão distribuídos nas salas com os seus orientadores.

**GISELLE:** Os meus estagiários de IC não fazem estágio em Ciências, na disciplina, e daí fazem IC. Eles fazem estágio na disciplina de IC. Porque a professora de Ciências está num tipo de aula diferenciada. E para eles é muito legal, porque sai da sala de aula, daquele modelo. É outro modelo de aula. E é o momento em que ele começa desconstruir tudo aquilo que ele traz de crença, de modelo de aula, de como é que o aluno aprende, do papel do professor, do papel do aluno.

**JOSÉ CARLOS:** Claires, nos momentos mais no início, quando eu também tive estagiários foi super especial, porque o trabalho de campo para a Geografia já é uma questão muito necessária. Então, acho que foram duas ou três turmas de estágio que participaram do campo lá no MST.

Isso provocou um movimento entre eles muito forte de aceitação e de querer compreender um pouco essas questões.

**CLAIRES:** E isso repercute lá no curso deles? Por exemplo, levar pra lá e dizer: “Ó, a gente está fazendo estágio, sabe, num Colégio de Aplicação...”

**SÍLVIA:** Sim, sim.

**GISELLE:** Porque é um momento em que a aula sai do padrão. E é uma aula distinta, onde os alunos aprendem muito mais, às vezes. Muito mais! Os conhecimentos... né, e é interdisciplinar... Os questionamentos de todos esses sentidos que a gente constrói ao longo da vida, dos modelos de tudo, de aula, dos professores, como é a sala, o comportamento do aluno, esperado, e do professor, tudo isso é uma possibilidade de questionamento dessas experiências e reconstrução de sentidos. É isso que para os meus estagiários significa muito. E é o que a gente sempre fala, nas possibilidades que tem um estágio na disciplina de IC.

**MARISE:** E na disciplina de IC continuam dois professores na mesma sala? Dois ou três...

**GISELLE:** Às vezes... Quando tem... quando tem muito...

**MARISE:** Porque teve uma época em que nós fizemos isso, lembra?

**JOSÉ CARLOS:** É... Às vezes, já teve ano. Dependendo do número de professores, tem dois trabalhando juntos. Mas na realidade, embora a gente esteja nos grupos de orientação, a gente está junto organizando tudo, né.

**MARISE:** Sim, claro. Com certeza.



# sobre tudo

## “QUE RESTA DO ESPLENDOR DE OUTRORA?”: PASSAGENS POÉTICAS PELAS CIDADES HISTÓRICAS DE MINAS GERAIS

George França<sup>81</sup>

**Resumo:** Este relato aborda a experiência de 2019 do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, descrevendo a viagem de estudos e pesquisa realizada com os estudantes dos nonos anos do Colégio de Aplicação da UFSC. O texto procura cruzar a experiência com a leitura de textos literários sobre as cidades históricas de Minas Gerais, realizada ao longo das aulas de Português em 2019 e reiterada na viagem. Por fim, pondera algumas dificuldades do projeto e possíveis caminhos para os próximos anos.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica na Escola; Ouro Preto; Literatura; Poesia

**Abstract:** This text is about 2019 “Pés na Estrada do Conhecimento” project experience, and it aims to describe the study and research trip taken with the ninth grade students from UFSC’s “Colégio de

---

<sup>81</sup> Doutor em Literatura pela UFSC. Professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: franca.george@ufsc.br

Aplicação” to Minas Gerais. We try to cross the travel experience with some literature written about the historical cities of Minas Gerais, bringing texts we discussed on the Portuguese classes. In the end, we try to discuss some difficulties and some possible ways to the Project in the next years.

**Keywords:** Researching on School; Ouro Preto; Literature; Poetry

### Ouro Preto

Ouro branco! Ouro preto! Ouro podre! De cada  
Ribeirão trepidante e de cada recosto  
De montanha o metal rolou na cascalhada  
Para o fausto d’El-Rei, para a glória do imposto.

Que resta do esplendor de outrora? Quase nada:  
Pedras... templos que são fantasmas ao sol-posto.  
Esta agência postal era a Casa de Entrada...  
Este escombros foi um solar... Cinza e desgosto!

O bandeirante decaiu – é funcionário.  
Último sabedor da crônica estupenda,  
Chico Diogo escarnece o último visionário.

E avulta apenas, quando a noite de mansinho  
Vem, na pedra-sabão lavrada como renda,  
– Sombra descomunal, a mão do Aleijadinho!  
(BANDEIRA, 1993, p. 167)

As pedras, resto do tempo dantes. O poema-pedra: o poema arquitetado como um conjunto de casas, como uma escultura lavrada. O poema-pepita rolando no cascalho, decadente, um quase-nada que resta. Pendendo por sobre tudo, uma mão a um só tempo descomunal, porém chegando de mansinho, avultando mas lavrando como renda, o espectro perseguido(r): o Aleijadinho. O poema, como aproximação ao

roteiro de viagem, “não podia ser de uma forma um pouco mais livre?”. “Quem estruturou a viagem desse jeito foi justo o cara que entrou com essa história de verso livre por aqui”. Viajar com guia, viajar com roteiro, viajar pela viagem, botar o pé na estrada, projetar o que fazer, fazer o projetar, somos mais de 50, somos tantos em tantos anos, somos viajantes e não turistas, somos experiência e passagem. Várias já eram as marcas antes mesmo de começar o trajeto.

\*

Ouro Preto é uma cidade que me assombra desde que comecei a pesquisa que viria a render boa parte dos meus trabalhos acadêmicos, incluindo Dissertação e Tese. No entanto, não havia tido a oportunidade de ter uma experiência tão intensa com a cidade quanto em 2019, quando a visitei juntamente com os colegas e os estudantes participantes do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento. Minha outra passagem pelo Projeto Pés na Estrada havia sido em 2014, ano em que a equipe optou por fazer apenas uma viagem, ligada à pesquisa sobre a matriz energética brasileira e a questão da terra e das barragens, indo a Abdon Batista, Itá, Aratiba e Foz do Iguaçu. Ao assumir os nonos anos neste ano, pela primeira vez participei da pesquisa sobre “As faces de um Brasil plural”, orientando três grupos de estudantes em Iniciação Científica que resolveram focar diferentes personagens e seus contextos: Aleijadinho, as histórias de assombrações contadas nas cidades pelas quais passamos - as quais os levaram ao fantasma do inconfidente Cláudio Manoel da Costa - e os líderes da Guerra dos Emboabas.

Talvez o fato de que meu trânsito com a cidade seja primordialmente literário tenha influenciado a escolha que fiz na abordagem que fiz da cidade nas aulas de Português, paralelamente à orientação dos projetos. Resolvi levar os estudantes até Ouro Preto através de poemas que tematizam a cidade e o Barroco mineiro. Várias eram as opções possíveis. Optei por começar com Manuel Bandeira,

mostrando em paralelo com seus poemas o primeiro **Guia de Ouro Preto**, publicado em 1938, nos tempos em que se inicia, no Brasil, a discussão sobre nosso patrimônio histórico e artístico nacional. Lemos juntos, em sala, a parte 4 do *Guia*, em que Bandeira fala das duas grandes “sombras” de Ouro Preto, “aquelas em que pensamos invencivelmente a cada volta da rua”: Tiradentes e Aleijadinho. Debatemos um pouco sobre como Bandeira estava tratando, também, as duas figuras históricas mais vultosas daquele lugar como personagens. Mal sabia eu o quanto seria importante estar com o *Guia* bandeirino comigo, ao olhar para a cidade e pensar as camadas de tempo ali sobrepostas a partir do olhar do poeta. Dizia Bandeira (2015, p. 43): “Não se pode dizer de Ouro Preto que seja uma cidade morta. Morta é São João del Rei. Ouro Preto é uma cidade que não mudou, e nisso reside o seu incomparável encanto.”

Desafiei os estudantes, em seguida, à leitura do poema *Ouro Preto*, de Manuel Bandeira. Algumas impressões foram muito interessantes nesse primeiro contato: a primeira passa pela dificuldade com a leitura do texto, o qual, embora tenha sido escrito por um poeta cuja leitura geralmente é marcada pelo clichê da coloquialidade, está longe de ser simples. É um soneto, metrificado, rimas alternadas, inversões sintáticas, referências históricas, travessões, apóstrofes, reticências. “Não entendi nada” é uma primeira e padronizada reação, embora ela não se sustente, de fato. Nunca acredito quando alguém lê um texto em língua materna e diz “não ter entendido nada”. E aos poucos, alguns lampejos foram surgindo. Por que o ouro se sucedendo entre preto, branco e podre? “Que bruxaria é essa” que todos os versos do poema têm doze sílabas, e regularidade de ritmo, numa arquitetura digna de um conjunto único como o que ali aparece? “Ele não podia ter falado disso em verso livre?” E assim nos púnhamos imaginando templos como fantasmas ao sol-posto, projetando como seria estar por aquelas ruas vendo o sol cair.

Ainda antes de viajar, nas aulas de leitura, entramos em contato com o **Romanceiro da Inconfidência**, de Cecília Meireles. Selecionei uma série dos romances para leitura e apresentação em sala, com cujos Romances fomos nos inteirando de maneira poética de cenas da história e das paisagens das Minas pelo olhar de Cecília: Marília e Dirceu, Tiradentes, Alvarenga Peixoto, Vicente Vieira da Mota, o degredo dos inconfidentes, o silêncio do alferes, os dentes do tal “Tiradentes”. Os textos selecionados acabaram por motivar um grupo de estudantes a autonomamente preparar em contraturno uma apresentação artística, performance teatral que ainda está em elaboração. Lemos os romances **do aviso anônimo, Das Pilatas, Dos delatores, Do Sapateiro Capanema, Do caixeiro Vicente, Do silêncio do alferes, De outros maldizentes, Da África do setecentos, De um tal Alvarenga, Do ouro fala, Cenário e Retrato de Marília em Antônio Dias**. Assistimos, ainda, ao filme de **Xica da Silva**, discutindo e problematizando a representação carnavalizada da escravidão e das relações raciais e de gênero na construção da personagem interpretada por Zezé Motta no filme de Cacá Diegues (não deixar de sublinhar que este tomou assento na Academia Brasileira de Letras tomando o lugar de uma escritora negra, Conceição Evaristo, para quem se fez ampla campanha e poderia ter sido a primeira acadêmica negra naquele espaço branco e elitizado). .

\*

Partimos para as famigeradas vinte e quatro horas no ônibus da UFSC, conseguido não sem o custo habitual de muita luta pelos recursos em tempos em que o governo - com g minúsculo - tanto desvaloriza a educação e a ciência. Como de costume, garantir e fazer entender que a viagem de estudos do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento é uma aula de campo, uma atividade de pesquisa realizada ao longo de toda uma semana, com projetos supervisionados por professores, demanda convencer as próprias autoridades da instituição da natureza e da

importância do trabalho pedagógico realizado. A isso se soma, sempre, o grande trabalho de viabilização financeira de recursos para os estudantes de baixa renda, alguns dos quais têm a primeira e por muito tempo única experiência de uma viagem interestadual através do projeto. Na longa estrada, com três orientadores em cada ônibus (José Carlos, George, Giselle, Renata, Claires, Fernando Leocino conosco na volta; Marivone em Florianópolis, trabalhando com os que não foram), juntamente com seus grupos, alguns dos estudantes reviam seus projetos de pesquisa, escreviam, liam, jogavam jogos de celular ou de cartas, e ainda, aproximavam-se de colegas de outras turmas.

### **Primeiro dia: igrejas, minas, feira**

Após a chegada ao hotel em que ficaríamos hospedados nos próximos dias, que tinha quartos com nomes de inconfidentes, apenas deixamos as malas e já partimos para a exploração da cidade. O primeiro destino foi a Matriz de Nossa Senhora do Pilar, com seus mais de 400 quilos de ouro incrustado em altares de diversas irmandades e detalhes e mais detalhes - onde reside o diabo. Um destes, que não poderia deixar de chamar a atenção, era uma representação do anjo Gabriel lutando contra um demônio, representado como um homem negro. Junto às marcas da fé, estavam também, em toda parte, as marcas da escravidão e da exploração colonial que conformaram o país como o temos ainda hoje, que insiste em negar que existam o racismo e outras formas de preconceito, mas com violência os projetam em nossa cara a toda hora. Era interessante notar, ainda, como a frequência a igrejas era hábito de poucos dos nossos alunos. Explicar os elementos da ornamentação implicava, por vezes, ter de contar histórias de santos, ou tratar de elementos próprios da mitologia e da ritualística católica. Lembro que ainda no Pilar perguntei ao guia sobre as procissões do Triunfo Eucarístico, sobre as quais Bandeira fala como se fossem algo

grandioso como as escolas de samba atualmente, salvaguardadas as proporções de quase três séculos separando uma coisa da outra. O *Guia* de Bandeira, aliás, acompanhou-me a viagem toda, e em vários momentos me vi sublinhando a diferença da Ouro Preto dos anos 30 para a atual. O Grande Hotel de Niemeyer, por exemplo, nem existia; a referência de hotel a que Bandeira reporta é o Toffolo, na principal rua da cidade.

Na saída da Matriz, reparei que havia esquecido os óculos escuros - sem os quais não vivo. Voltei ainda uma vez ao interior daquela igreja, não mais com os alunos e os colegas, mas apenas com a equipe que por ela zela cuidando da limpeza do chão. Explorei tudo novamente, detalhe a detalhe, mas não achei os óculos. Quem acabou os encontrando e me devolvendo depois foi o guia - não o de Bandeira, mas sim o da viagem. Almoçamos em um restaurante que dispunha de uma bonita vista da cidade - e de instalações do que um dia fora uma senzala. Ali os estudantes fizeram também sua primeira experiência da comida mineira - galinha de molho pardo, frango com quiabo, torresmo à pururuca, tutu, feijão tropeiro, angu de fubá, e depois a famosa mesa de doces que em todo lugar nos seguia com goiabada cascão, doce de figo, doce de abóbora, ambrosia e doce de leite. Até nesse momento se estuda - e para cada elemento desse cardápio surgia uma razão para explicar.

À tarde, os grupos de cada ônibus se separaram, e seguimos eu, Giselle e Fernando para um lado, e José Carlos, Renata, Claires e Gláucia para outro, com nossos grupos de orientandos. Fizemos alternadamente o mesmo percurso: primeiro, a Mina Santa Rita, onde fomos recebidos por Jefferson, um homem que soltava versos e, com muito bom humor, convidava os alunos a várias simulações, numa verdadeira aula sobre usos e costumes ligados à história de seu povo, que tanto sofre e tanto resiste, desde quando escravizado e ainda hoje. Entramos numa mina aberta à base de picareta pelos escravizados há

cerca de 300 anos, ele nos mostrou como daquelas pedras se extraem substâncias com as quais até hoje se produz maquiagem, e mais ainda, como se dava, ali, a procura por ouro e a morte lenta de muitos e muitos escravizados. Em dados momentos, apagou a luz, para que pudéssemos sentir a claustrofóbica experiência da escuridão, do frio e do medo; no fundo, bateu com uma picareta na pedra para que tentássemos imaginar o que seria passar horas a fio do dia assim, ensurdecendo. Mostrou, ainda, passagens por onde só conseguiríamos seguir de gatinhas, e para as quais eram enviadas crianças, exploradas no trabalho escravizado desde a mais tenra idade. Certamente que essa é uma experiência transformadora, para nós e para os estudantes: é muito diferente falar abstratamente sobre as condições desumanas em que se dava o trabalho escravizado - contra o qual é preciso lutar até hoje, já que são frequentes as denúncias de que há pessoas mantidas em condições análogas à escravidão país afora - e sentir, nem que seja um pouquinho, na pele, refletindo sobre a que ponto a sanha gananciosa do ser humano colonizador pôde chegar. Foi triste saber, dias depois, que o homem que tanto tinha nos ensinado havia sido internado para um procedimento cirúrgico - e por nem um momento sequer fez menção ou manifestação de dor. Fortaleza.

Sáimos dali para a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Foi uma pena não poder ficar mais tempo desfrutando de cada símbolo daquele templo que foi erigido a mando de Chico Rei, essa mítica história do homem que era rei em África e que conseguiu se fazer rico e respeitado no que viria a ser o Brasil. As simbologias provocadoras estavam por toda parte - um deus negro acima de tudo velava por toda a igreja. O guia, também negro, explicava a resistência presente em detalhes como os santos escolhidos para estarem nos altares e detalhes que os ligavam a Iansã, Xangô e outros orixás. Lá estavam Santa Helena, São Benedito, Nossa Senhora Mãe dos Homens, Santo Antônio do Noto, Santo Elesbão e lembro particularmente de

uma Santa Ifigênia grávida. Estávamos, pois, num dos pontos mais altos da cidade, com uma linda vista, que rendeu umas tantas fotos. Sempre há momentos em que o viajante se alterna brevemente com o turista em cada um de nós. Mas o objetivo da viagem era maior, e seguimos, ladeira abaixo - e que ladeira íngreme! - para o nosso próximo ponto. Passamos pelo que foi a casa de Maria Dorotéia Joaquina de Seixas Brandão, imortalizada por Tomás Antônio Gonzaga como a “Marília de Dirceu”. Hoje, ali está uma escola, que leva este nome, em bela construção branca e azul. Logo adiante, paramos na Ponte dos Suspiros, onde ouvimos a história do romance entre o poeta árcade que participou da Inconfidência e que acabou degredado e a moça, que ficou no Brasil e nunca se casou, depois da partida do noivo. Antecipava-se, de alguma maneira, algo que eles voltariam a estudar no primeiro ano do Ensino Médio, quando a historiografia literária brasileira toma conta do currículo da disciplina de Português. No entanto, como já tínhamos lido alguns dos versos de Cecília Meireles, retomei um deles e, sobre a ponte, declamei o seguinte poema:

### **Retrato de Marília em Antônio Dias**

(Essa, que sobe vagarosa  
a ladeira da sua igreja,  
embora já não mais o seja,  
foi clara, nacarada rosa.

E seu cabelo destrançado,  
ao clarão da amorosa aurora,  
não era esta prata de agora,  
mas negro veludo ondulado.

A que se inclina pensativa,  
e sobre a missa os olhos cerra,  
já não pertence mais à terra:  
é só na morte que está viva.

Contemplam todas as mulheres  
a mansidão das suas ruínas,  
sustentada em vozes latinas  
de réquiens e de misereres.

Corpo quase sem pensamento,  
amortalhado em seda escura,  
com lábios de cinza murmura  
“memento, memento, memento...”,

ajoelhada no pavimento  
que vai ser sua sepultura.)  
(MEIRELES, 1972, p.215-216)

Saí dali pensando em mostrar aos alunos as casas de Gonzaga e de Cláudio Manoel da Costa - para encontrar esta última, eu e um grupo de orientandos ficamos para trás. O grupo explorava a história do Fantasma do Inconfidente, e achei que seria bom que tivessem a referência de onde ele, sobre cuja misteriosa morte falaríamos mais tarde, vivia. Na casa de Tomás Antônio Gonzaga, na praça em que há uma enorme feira onde se pode comprar todo tipo de *souvenir*, reparei no reboco exposto em parte da pintura, fruto talvez de alguma reforma sendo levada a cabo. Diferente da casa de Costa, ali há uma placa explicitando quem habitou aquilo que um dia foi um lar. Pela rua, reparávamos, ainda, na sobrevivência de pequenos oratórios com santinhas “públicas”, hábito que Bandeira mapeia nos relatos de viajantes europeus muito mais antigos, alguns pelos séculos XVIII e XIX. Ali, ao final de um dia de muito aprendizado e de muita caminhada, os estudantes se enchiam de pulseiras, o professor comprava artesanato de pedra-sabão, uma licoreira para decorar a casa, um terço de pedras para a tia devota, alguns badulaques, etc. O menino que me vendeu o objeto de pedra-sabão trazia nos olhos a alegria do que talvez tivesse sido a única venda do dia; tão jovem e trabalhando... o pai ao lado recendia a álcool. Por onde andava sua infância? Outro homem me

aborda oferecendo pedras preciosas, falando do preço dos gramas... “sou professor, moço, não milionário. Aliás, do jeito que o governo nos trata...” Por fim, partimos para o hotel, finalmente tomar um banho - depois de 24 horas de viagem e de um dia inteiro de caminhada - e depois jantar. À noite, ainda, gravamos alguns *takes* do audiovisual de um dos grupos que eu orientava, com Beatriz, Isadora Shah, Hamilton e Arthur, que queriam mostrar histórias de assombração e lendas urbanas das cidades por onde passamos - trabalho que acabou dominado pela história da morte na prisão de Cláudio Manoel da Costa, potencialmente “suicidado” por aqueles que o prenderam, da mesma forma que, na ditadura civil-militar, Herzog<sup>82</sup>.

## Segundo dia: Brumadinho e Inhotim

No dia seguinte, uma terça-feira, partimos cedo para Brumadinho e Inhotim. De Ouro Preto até ali seriam três horas de viagem de ônibus, passando por Belo Horizonte. O cansaço do dia anterior ainda fazia muitos cochilarem no ônibus, até a chegada a Brumadinho. Fomos recebidos pela professora Rose, contatada pelo professor Fernando, em um centro cultural novo, num lugar alto do centro da cidade. “Este centro foi inaugurado pouco antes da tragédia da barragem do Córrego do Feijão. Quando o desastre ocorreu, vários dos corpos encontrados em meio à lama foram trazidos para cá e velados aqui. Por isso, hoje a comunidade acha que aqui é um lugar de velórios, e não um centro cultural. Vez ou outra, estamos fazendo alguma atividade, como um curso ou um debate, e chega alguém

---

<sup>82</sup> Devo essa observação ao professor de História das turmas com que trabalho este ano, Eduardo Gomes Silva, que ficcionaliza o encontro entre o fantasma de Herzog e um Costa prestes a morrer em SILVA, Eduardo Gomes; WILK, Flávio Braune. *Imagens possíveis - Karpfen, Carpeaux, Ouro Preto. Domínios da Imagem*, Londrina, v. 7, n. 14, p. 131-148, jan.-jul. 2014.

perguntando quem morreu.” Essa fala, da professora Rose, me marcou bastante de chegada à cidade. De mais a mais, um município pequeno como tantos, mas no qual ficaram as marcas indeléveis do crime ambiental perpetrado pela Vale. A experiência da visita a Brumadinho, feita pela primeira vez neste ano de 2019, além de mostrar aos estudantes *in loco* um acontecimento histórico muito recente, conectou a experiência do estudo dos atingidos por barragens, no primeiro semestre, com as barragens de mineração, que hoje tanto preocupam as populações que vivem próximo e já resultaram em muitas mortes e tragédias. Se em Itá eles conheceram uma barragem de produção de energia, a UHE Itá, ali estavam vendo o que eram barragens de rejeitos, e como a mineração e a ganância marcam a paisagem. Saímos do centro cultural em direção à comunidade do Córrego do Feijão, e seguíamos vendo barro e mais barro pela beira da estrada, muitos caminhões trabalhando, e num determinado ponto, a imagem chocante de um enorme pontilhão de concreto que teve a parte do meio levada pela força da corrente que vinha do rompimento da barragem. Ao chegarmos ao local, vimos o que um dia foi uma comunidade - casas e mais casas postas à venda, a maioria delas pela mesma imobiliária. Dificilmente se vi alguém que não estivesse trabalhando na limpeza dos rejeitos por ali - e eram camionetes e mais camionetes passando. A vista do cenário de perto era chocante, e sob sol a pino fomos almoçar ali mesmo, em um pequeno restaurante daquele local, com um prato diferente do outro e uma TV em alto volume falando algo sobre os jogos de futebol da rodada.

Pegamos o ônibus e fomos para Inhotim, o enorme parque de arte contemporânea do “Nhô Timm”. Foi uma pena termos tão pouco tempo para algo tão gigante: um dia inteiro de viagem precisa ser dado só para visitar todas as galerias. Saímos todos um para cada lado, procurando conhecer o máximo possível em um mínimo de tempo - e eu ainda pensando sobre a relação entre artes e lavagem de dinheiro.

“Ao menos que o façam com arte”, disse uma aluna ao ouvir o que eu dizia sobre coisas que já havia lido a respeito em algum lugar da internet. Passamos pelos tubos nos quais se podia ouvir o rumor do fundo da terra; pelos famosos fuscas coloridos; por uma representação de estádio de futebol que víamos de cima de um andaime. Lembro especialmente da galeria de Cildo Meireles, não apenas por ali ver um penetrável - algo que me fez pensar nas igrejas que visitamos como algo um pouco semelhante quando não se tem fé - por dentro do qual andei, sobre os cacos e entre vidros e telas, como pela sala vermelha. Ao fundo, uma torneira escorrendo algo que se pode ler como sangue, como aquilo que pulsa em nós e tinge todo o ambiente. A experiência totalmente cinestésica me remetia a algo barroco - arte que não era feita apenas para ver, mas para sentir, para impressionar. Depois, passamos por Adriana Varejão. As paredes com órgãos por dentro, com textura de carne, os azulejos coloniais enormes me fizeram novamente pensar na experiência de andar pelas cidades históricas do Brasil Colônia. Aquelas paredes tinham vida, tinham órgãos, tinham o sangue de tanta gente explorada e escravizada que as botou de pé. Aquelas paredes ressoam tantas vidas até hoje. E ao fim do dia, exaustos, voltamos para Ouro Preto - e na beira da estrada, queimadas, várias, em certo momento tão próximas que senti calor dentro do ônibus com ar condicionado ligado, nos aproximavam das notícias que liamos sobre a Amazônia pegando fogo e sobre o descaso do presidente do Brasil com seu próprio país sendo destruído por seus asseclas e cúmplices.

### **Terceiro dia: sombras de Aleijadinho e Mariana noturna**

A manhã do terceiro dia começou com a perquirição de Aleijadinho - trabalho de outra das equipes que orientei. Quando vi que íamos a São Francisco de Paula, meu *Guia* bandeirino já avisava que Antônio Francisco Lisboa havia esculpido o padroeiro. Ao chegarmos lá,

foi curioso perceber que a igreja mais "jovem" que estávamos visitando, datada do final do século XIX, era justamente a mais deteriorada. O templo estava fechado, e o guia da viagem apenas nos falava da vista da cidade, do que era possível ver dali, apresentando alguns lugares aos quais não iríamos. Na frente da igreja, havia alguns pedestais vazios, onde (li de novo em Bandeira) que um dia houve estátuas dos evangelistas em louça. Alguém disse que a igreja se abriria às 10 horas para uma missa, o que permitiria entrar e ver o padroeiro - que depois, vim a saber, não estava mais lá dentro. Não pudemos esperar. Depois de alguns cliques com a bonita paisagem, seguimos em direção à Igreja de São Francisco de Assis. No caminho, no entanto, deparamos com a Igreja de Nossa Senhora das Mercês e da Misericórdia, conhecida como Mercês de Cima, curiosamente aberta. "Nunca pegamos essa igreja aberta nas viagens do Pés", disse o Fernando. Fiquei para trás com Júlia e Mariana, duas das minhas orientandas. Entramos e fomos recebidos por dois jovens sacristãos que nos apresentaram quatro obras de Aleijadinho, deram entrevista e pediram a caixinha para auxiliar o restauro do teto (com vários sarrafos faltando entre rodas de anjos e *ego sum via, veritas et vita* e outros versículos bíblicos). Algumas coisas chamaram a atenção. Enquanto as alunas perguntavam sobre a imagem do personagem Aleijadinho, entre outras coisas, se era visto como negro pelos entrevistados, o que havia dele na igreja e que importância julgavam ter, eu observava um dos primeiros trabalhos do escultor, uma pequena santa, além dos recentemente atribuídos a ele São Raimundo Nonato e São Pedro Nolasco, dois santos de roca. É curioso trabalhar, com as alunas, com a ideia de atribuição da autoria, na medida em que muitas das esculturas que são conhecidas como de Antônio Francisco Lisboa tiveram a autoria atribuída graças a documentos, contratos, recibos ou estudos formais que envolvem os traços típicos de seus trabalhos. Embaixo do altar e à mostra, estava uma estátua do Senhor Morto, em um fundo vermelho, praticamente um *memento mori* fulcral

e glorioso. Depois de ficarmos para trás do grupo todo, algumas mensagens do Fernando avisavam: corre que aqui tem bastante Aleijadinho. E corremos para São Francisco de Assis. Lembrava dos versos de Murilo Mendes, na **Contemplanção de Ouro Preto**, livro sobre o qual escrevi parte da minha Dissertação de Mestrado. No poema **São Francisco de Assis de Ouro Preto**, dedicado a Lúcio Costa, assim fala Murilo:

Solta, suspensa no espaço,  
Clara vitória da forma  
E de humana geometria  
Inventando um molde abstrato;  
Ao mesmo tempo, segura,  
Recriada na razão,  
Em número, peso, medida;  
Balanço de reta e curva,  
Levanta a alma, ligeira,  
À sua Pátria natal;  
(MENDES, 1994, p. 490)

A visão da igreja de fato era impactante. Destacam-se em especial o frontão em pedra sabão, feito por Aleijadinho e o teto, obra de Mestre Ataíde, para o qual todos olhavam por muito tempo, procurando saborear cada detalhe. Novamente, era preciso contextualizar, por exemplo, quem era o santo padroeiro da igreja e por que os estigmas que recebeu serviam de símbolo a sua irmandade, e iam se cruzando conhecimentos históricos, literários, geográficos e científicos enquanto aquele lugar se fazia uma verdadeira sala de aula. Impressionava os alunos saber que havia túmulos sob seus pés, ou ainda, pensar que os santos ali expostos tinham cabelos humanos, o que dava às imagens, também, um clima algo mórbido.

Seguimos dali para a Casa dos Contos. Para um dos meus grupos, tratava-se de finalmente conhecer o lugar onde havia ficado preso o Fantasma do Inconfidente, Cláudio Manoel da Costa. A casa, que foi

residência do contratador João Rodrigues de Macedo, serviu tanto de esconderijo como, posteriormente, de prisão aos inconfidentes de classe alta, como o era Costa. Há controvérsia inclusive sobre o lugar onde foi achado seu corpo, se debaixo da escada, se na sala vizinha, que em boa parte trata de sua vida. Fizemos algumas cenas para o audiovisual da equipe das histórias fantasmagóricas ali mesmo, inclusive com um dos alunos recitando versos de um soneto de Costa, estampado na sala ao lado da escadaria, que assim dizia:

Se os poucos dias, que vivi contente,  
Foram bastantes para o meu cuidado,  
Que pode vir a um pobre desgraçado,  
Que a idéia de seu mal não acrescente!

Aquele mesmo bem que me consente,  
Talvez propício, meu tirano fado,  
Esse mesmo me diz, que o meu estado  
Se há de mudar em outro diferente.

Leve pois a fortuna os seus favores;  
Eu os desprezo já, porque é loucura  
Comprar a tanto preço as minhas dores:

Se quer que me não queixe a sorte escura,  
Ou saiba ser mais firme nos rigores,  
Ou saiba ser constante na brandura.  
(COSTA, 1996, p. 65)

O lugar ainda nos permitia conhecer o que fora um dia uma senzala, com o piso cheio de pedras desconfortáveis nos quais podíamos imaginar pessoas tentando dormir com frio, uma ampla exposição de artefatos do período colonial que éramos proibidos de fotografar, por serem parte de uma coleção particular. O curioso caso do europeu que coleciona inclusive objetos utilizados para tortura dos escravizados e não permite sequer fotografá-los. Partimos dali para o

almoço, e seguiríamos até Mariana no início da tarde. Em Mariana, visitamos, em grupos separados e alternadamente, a Mina da Passagem e uma oficina de pedra sabão. A Mina, diferentemente da Santa Rita, que fora aberta por escravizados a picareta, datava do século XIX, e foi feita com uso de explosivos. Era necessário descer em uma espécie de vagonete tracionado por cabos, o que dava certa sensação de montanha russa. O grupo teve de se dividir em dois blocos, pois o carrinho não comportava todos. Os primeiros a chegar resolveram tentar dar um susto nos segundos e filmar o momento. Não apenas o susto não deu certo, como ficou emblemática minha passagem retardatária correndo atrás dos alunos - e rindo. Sobrou um vídeo disso, claro. No interior da mina, também havia águas cristalinas, nas quais profissionais costumavam praticar mergulho. Uma mediadora explicava o funcionamento do trabalho de extração de ferro daquelas minas, e as várias peças usadas em sua exploração hoje expostas como coisa de museu. É, segundo ela, a maior mina aberta para visitação do mundo.

Seguimos dali para uma oficina de pedra sabão. Já que ouvimos tanto falar dos trabalhos de Aleijadinho com essa pedra, por que não experimentar esculpí-la? Fomos instruídos por Afonso Bretas, restaurador, artista e tão professor, e começamos a olhar para as pedras buscando nelas alguma forma. Com formão, lixas, fomos, aos poucos, tendo a experiência de como é trabalhar com um material tão sensível, que vai soltando talco em nossas mãos. Alguns gostaram mais, outros menos do que conseguiram produzir; ainda assim, foi um momento de fazer artístico em que todos trabalharam juntos e procuraram se ajudar. Muito mais do que apenas falar sobre como é trabalhar com aquele material, os estudantes puderam fazer, sentir, o que é fundamental para a modificação da relação com o saber. Trouxe para casa o raio que esculpi na pedra - e não quis encerar, pois gostei da cor da pedra sem cera. Ao final, o artista que nos ensinou fez uma fala sobre a importância de fazer trabalhos únicos, uma vez que muito

do que se vende como artesanato em feiras é cortado e produzido com máquinas. Ofícios como aquele são os que aparentemente estão desaparecendo, em tempos nos quais a técnica dia após dia parece querer suplantar o sujeito e a reprodução se sobrepõe à unicidade das experiências.

Chegamos ao centro de Mariana quando já caía a tarde. No largo em frente à Sé, mais uma aula sobre a importância daquela cidade em nossa história colonial. Passando pela Rua Direita, procurávamos solares, sobrados, e pensava junto com a equipe das lendas urbanas na lenda da “Mulher da Rua Direita”. Quantas lendas envolvem tragédias de casamentos, disse eu para que eles pensassem... E eis que pararam em alguma loja e conseguiram, também, ouvir várias histórias de assombração das senhoras que ali viviam. Numa rápida caminhada pela cidade, ainda passei pela casa onde nasceu Cláudio Manoel da Costa - o fantasma que perseguia. Chegamos, por fim, a um triângulo formado pelas igrejas frequentadas pelas elites e a casa do Conde de Assumar. Ali, próximo de nós, o pelourinho, sobre o qual se colocavam a Coroa, a espada e a balança da justiça, e nos lembrava tanta violência e humilhação perpetradas em nome da fé e do colonialismo - algo que infelizmente, até hoje, não superamos. Jantamos em Mariana e tivemos um tempo numa praça daquela pequena cidade, com vários alunos no coreto, outros procurando entrevistar os locais, outros, ainda, gravar parte de seus audiovisuais, a exemplo da equipe que orientei e investigava a Guerra dos Emboabas, que passou bastante trabalho com sua escolha. Discuti com eles sobre como era difícil achar os indícios na paisagem de um conflito tão antigo, que remonta a um tempo em que sequer a cultura letrada estava bem estabelecida e sobre os quais são poucos os registros. Ainda assim, a pesquisa também implica saber lidar com os achados que são possíveis e os desafios que os objetos nos colocam.

## Quarto dia: Ai, palavras!

Nosso quarto dia em Ouro Preto começou com sabor de despedida: iríamos dali para Tiradentes e de lá de volta para Florianópolis. Faltava, pois, visitar algumas das construções centrais da cidade de Ouro Preto. Começamos o dia indo ao Carmo. O templo rococó impressiona pelas dimensões, e novamente o grupo que pesquisava o Aleijadinho estava às voltas com seu trabalho. Encontramos riscos atribuídos a ele nas paredes da sacristia, altares de sua lavra e subimos aos camarotes da igreja para fazer cenas para o trabalho - filmei Mariana em mais uma das cenas, explicando os altares e a vista da igreja. Ao lado do Carmo, visitamos um museu de oratórios, em que se via desde enormes exemplares dessa arte até miniaturas esculpidas em munições de armamentos vários. Entramos, em seguida, no Museu da Inconfidência. Através de suas várias salas, íamos conhecendo a história do cotidiano de homens e mulheres que viveram naquelas Minas Gerais desde o início de sua ocupação, desde o estabelecimento das sesmarias, passando por utensílios do cotidiano, a sala com os túmulos dos inconfidentes - novamente alguém contava uma história de como o vento que por ali passava deveria ser alguma alma atormentada -, Maria Doroteia, Bárbara Heliodora, as primeiras edições de alguns dos livros dos árcades. Ao chegarmos na sala em que se concentram os trabalhos de Aleijadinho, chamava a atenção seu São Jorge, suas figuras de presépio, e um Cristo cuja sensualidade de contornos evocava na mesma figura o humano e o divino, a carne e o espírito, a vida e a morte. Flagrei a mim mesmo mais de uma vez pensando em minha criação católica interiorana e em como mesmo tendo abandonado a religião, ainda conseguia atribuir sentido àqueles símbolos. Ver, ainda, os recibos assinados por Antônio Francisco Lisboa, imaginar sua figura vagando e se escondendo por aquelas paragens, fazia de toda visita algo ainda mais assombrado.

Sáimos do Museu da Inconfidência - não sem encontrar uma vendedora de pulseiras que estava por toda parte, a quem os estudantes adoraram - e fomos ao teatro mais antigo da América Latina, construído em 1769, antes mesmo do Rio de Janeiro ou de outras capitais. A antiga Casa de Ópera de Vila Rica fazia pensar na teatralidade barroca de tudo o que já se viveu e se vive, em como dia após dia a surrealidade da vida nos sugere que estamos sonhando. Terei eu sonhado toda essa viagem, todo esse percurso, todos esses estudantes e colegas e seus olhares de deslumbramento? Terei eu sonhado que subi ao palco, trazendo na mão meu exemplar do **Romanceiro**, e ainda mais uma vez declamei Cecília Meireles?

### **Romance LIII ou das palavras aéreas**

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!  
Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois a audácia,  
calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos

sois a mais fina retorta:  
frágil, frágil como o vidro  
e mais que o aço poderosa!  
Reis, impérios, povos, tempos,  
pelo vosso impulso rodam...

Detrás de grossas paredes,  
de leve, quem vos desfolha?  
Pareceis de tênue seda,  
sem peso de ação nem de hora...  
- e estais no bico das penas,  
e estais na tinta que as molha,  
e estais nas mãos dos juízes,  
e sois o ferro que arrocha,  
e sois barco para o exílio,  
e sois Moçambique e Angola!

Ai, palavras, ai, palavras,  
íeis pela estrada afora,  
erguendo asas muito incertas,  
entre verdade e galhofa,  
desejos do tempo inquieto,  
promessas que o mundo sopra..

Ai, palavras, ai, palavras,  
mirai-vos: que sois, agora?

- Acusações, sentinelas;  
bacamarte, algema, escolta;  
- o olho ardente da perfídia,  
a velar, na noite morta;  
- a umidade dos presídios,  
- a solidão pavorosa;  
- duro ferro de perguntas,  
com sangue em cada resposta;  
- e a sentença que caminha,  
- e a esperança que não volta,  
- e o coração que vacila,  
- e o castigo que galopa...

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Perdão podíeis ter sido!  
- sois madeira que se corta,  
- sois vinte degraus de escada,  
- sois um pedaço de corda...  
- sois povo pelas janelas,  
cortejo, bandeiras, tropa...

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Éreis um sopro na aragem...  
- sois um homem que se enforca!  
(MEIRELES, 1972, p. 136-138)

Falava do passado mas ouvia os ecos do presente. Falar do poder de palavras, que condenam, que podem matar ou libertar, em um país que vive a escalada do discurso de ódio, em que se confunde liberdade de expressão com a defesa do extermínio daquele que pensa diferente, que elegeu um presidente relevando os piores absurdos que possa dizer, ou ainda, se identificando com esses mesmos absurdos, que dia após dia ver o direito ser dilapidado por condenações sem provas, apenas por convicção. Falava de Tiradentes mas pensava que tudo aquilo não havia morrido, que a história e cada uma daquelas palavras ali se fazia presente, falando e tocando em nossa experiência histórica do agora. Vi vários de meus alunos às lágrimas. Era a liberdade das almas com letras se elaborando, como disse Cecília; era um momento em que o poema, esse gênero tão difícil, parecia ter feito sentido, ter sido sentido. Depois do almoço, seguimos para Tiradentes, nossa última parada na viagem. Chegamos lá ao anoitecer, e nos instalamos na pousada em que faríamos nosso último pernoite. Os estudantes confraternizaram dançando em torno da piscina que havia na pousada, e depois, fomos para o lugar onde jantaríamos, próximo à estação de

trem. Havia uma pessoa cantando ao vivo, e uma das nossas alunas, Lara, pediu para cantar uma música e tivemos um momento de catarse coletiva: choro, abraços e mais abraços, agradecimentos pela realização da viagem e do projeto, falas do professor José Carlos e do professor Fernando sobre a história do projeto e o significado daquele momento. Foi um destes momentos em que sentimos o reconhecimento e a gratidão por todo o esforço implicado em realizar a viagem.

### **Quinto dia: “A mim o que mais me doera se eu fora o tal Tiradentes...”**

Tínhamos o último dia de viagem para conhecer a arquitetura colonial tão bem preservada em Tiradentes. Cidade pequena, de apenas sete mil habitantes, em certos momentos parece até cenográfica - e o guia insistia em dizer “aqui foram gravadas cenas das novelas Hilda Furacão, Memorial de Maria Moura, Cabocla, Coração de Estudante, Espelho da vida e do filme O Menino Maluquinho”. Passamos pela fonte da cidade, que ficava próxima da hospedagem, pensando no tipo de socialização que ali se estabelecia e no papel que tinha na vida de uma cidade colonial, dado que a água é fator central para nossa subsistência.

Seguimos vendo conjuntos de casas, aprendendo o que eram aldravas, eiras, beiras, conhecendo até mesmo a primeira loja maçônica do estado de Minas (e pensando em como essa mão sempre esteve oculta e presente em muitos momentos da História do Brasil) e chegando a uma portentosa igreja cheia de ouro. Por todos os lados, o peso massivo de tanto ouro retirado das Minas para reafirmar o poder e a glória da igreja e de homens brancos que tanta violência cometeram em nome da fé. (E eis que escrevo essas palavras em pleno curso de um golpe de Estado na Bolívia, que revive todo esse cenário colonial, pela imposição da Bíblia sobre os povos originários.) Entramos na Igreja Matriz de Santo Antônio pela lateral, e enquanto ouvíamos argumentos sobre qual das igrejas mineiras tinha mais ouro, olhava para um enorme

órgão vindo do Porto em pleno século XVIII, pensando no sentido da presença de tanto luxo em uma cidade tão pequena, ouvia técnicos do IPHAN conversando com o vigário sobre providências necessárias às obras de restauro daquela igreja. Não havia como deixar de refletir, também, sobre o desmonte de todo o aparato estatal ligado a cultura no país. Dias depois, lia com pesar que técnicos de carreira com conhecimento sobre preservação do patrimônio e competência comprovada no setor eram sacados da chefia estadual do órgão e o presidente indicava para chefiá-lo um cinegrafista que muito certamente desconhece o que quer que seja sobre patrimônio histórico e artístico nacional. Só conseguia pensar no quão desrespeitados estariam se sentindo os técnicos que vira aquele dia na igreja.

Saindo da igreja, fomos para o Museu Casa do Padre Toledo. Pela primeira vez, éramos recebidos por uma mulher em um museu, estudante de História, que tratou de contar a história do padre leitor simpático aos inconfidentes, bem como explicar a estrutura da casa. Todos já estavam bastante cansados, o que era nítido nos semblantes, mas eis que finalmente estávamos em uma cidade que trazia algo da memória da Guerra dos Emboabas para a equipe de meus orientandos que pouco tinham conseguido obter de dados até então. Uma das salas do museu tinha mapas do conflito, duas entrevistas foram feitas ali e partimos para o último almoço.

À tarde, depois de um passeio pelo comércio local, pelas praças, fomos tomar o trem para São João Del-Rei, já visto algumas vezes pela tela da TV. Na experiência da viagem lenta, refletíamos sobre a semana toda, e os sorrisos se misturavam com a saudade que já se manifestava antes da partida. Exaustos, embarcamos de volta para a casa, com a bagagem plena de experiências a serem discutidas, trabalhadas, delinadas, até o fechamento dos audiovisuais e do ciclo do ano.

\*

A viagem a Minas Gerais nos nonos anos é um esforço anual de construção de um momento de aprendizagem significativa dos conteúdos da série, uma semana de aulas de campo, de pesquisa, e para vários de nossos estudantes de escola pública, por vezes a primeira e por bom tempo a única experiência de viagem longa, interestadual, com hospedagem em hotel, longe dos pais, com almoço e jantar fora de casa. Obviamente, toda essa experiência tem custos, e como escola pública, precisamos viabilizar a participação de todos os estudantes que queiram viajar. Para tanto, um dos principais desafios é, sempre, a arrecadação de recursos para viabilizar os estudantes em vulnerabilidade social. A cada ano, é patente o crescimento do número de pedidos de auxílio, e professores, estudantes e famílias se viram em dez com vendas de bolos, lanches, rifas, trabalho em eventos da escola, busca de doações, todas as formas possíveis de arrecadação. Contamos com dois ônibus obtidos através da Administração Central da UFSC, os quais tornam a viagem viável. No entanto, trabalhamos com um cenário de cortes na educação por parte do governo federal. Com o fato de termos passado todo o ano de 2019 sob a tensão do contingenciamento imposto pelo Ministério da Educação, o qual fez com que a universidade vivesse a tensão, ao longo de todo o ano, de não ter recursos para encerrar o ano letivo, e o anúncio de que potencialmente o orçamento das universidades federais pode ser até 40% menor para custeio em 2020, sentimos grande tristeza por pensar que manter essa iniciativa, realizada ao longo dos últimos anos, muito provavelmente não será possível. A viagem teve o sabor de última, mas também da abertura de um novo ciclo. Não desistiremos, no entanto, de trabalhar com a pesquisa como princípio pedagógico na educação básica. Remodelaremos as atividades do projeto para pensar questões locais, as quais também merecem nosso olhar mais atento. No entanto, é patente que a experiência da viagem é transformadora, na medida em que nenhum viajante volta o mesmo depois de passar pela estrada.

Todos olhamos com olhos diferentes para o que nos é cotidiano quando nos abrimos para a alteridade, para a diferença, para a experiência do outro, e para o quanto dele há em nós, para o quanto de nós há nele.

## Referências

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. **Guia de Ouro Preto**. 8. ed. São Paulo: Global, 2015.

COSTA, Cláudio Manoel da. XXXII. In: PROENÇA FILHO, Domicio (org.). **A poesia dos inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manoel da Costa**, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Org. Luciana Stegagno-Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.

# sobre tudo

## PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Camargo<sup>83</sup>

**Resumo:** A Educação Especial é uma modalidade educacional transversal, logo perpassa todos os níveis de ensino, a atuação dessa modalidade implica trabalho colaborativo dos docentes da educação especial e das demais disciplinas. Neste sentido, o objetivo deste relato de docência é apresentar e compreender a experiência da orientação no projeto de pesquisa e de extensão Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola com foco na inclusão educacional. A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, caracterizada pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Em 2019, uma professora de Educação Especial atuou como orientadora de um grupo de estudantes do projeto, nas aulas de Iniciação Científica. Um dos resultados principais é que ao se buscar alternativas para constituição da acessibilidade e inclusão educacional do estudante com Transtorno do Espectro Autista presente no grupo, os demais estudantes se beneficiaram, o que

---

<sup>83</sup> Professora da Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: renata.g.c@ufsc.br

evidencia que os princípios educacionais dessas podem gerar qualidade de ensino para todos. Isso foi possível, dentre outros, pela possibilidade de estudantes e professores se verem como pesquisadores, mudando a lógica das relações escolares, o que é propiciado por este projeto.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Iniciação Científica; Transtorno do Espectro Autista

**Abstract:** Special Education is a cross-sectional educational modality, so it permeates all levels of education, the performance of this modality implies the collaboration of special education teachers and other subjects. In this sense, the objective of this teaching report is to present and understand the experience of orientation in the research and extension project *Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola* focusing on educational inclusion. The methodology followed the qualitative approach, characterized by the richness of descriptions originating from the data collected in the fieldwork (BOGDAN, BIKLEN, 1994). In 2019, a Special Education teacher acted as advisor to a group of project students in the Scientific Initiation classes. One of the main results is that by seeking alternatives for constituting the accessibility and educational inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder present in the group, the other students benefited, which shows that their educational principles can generate quality education for all. This was possible, among others, by the possibility of students and teachers to see themselves as researchers, changing the logic of school relations, which is provided by this project.

**Keywords:** Special Education; Scientific research; Autistic Spectrum Disorder

## Considerações iniciais

A Educação Especial é uma modalidade educacional transversal, logo perpassa todos os níveis de ensino. Nas instituições educacionais, a atuação dessa modalidade implica na existência de um projeto pedagógico inclusivo e na realização de um trabalho colaborativo entre os docentes da educação especial e das demais disciplinas. Sendo assim,

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 09).

Desde 2014, o Colégio de Aplicação –CA-, da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC- tem no seu quadro funcional professoras de Educação Especial. A proposta de trabalho volta-se a atuação no Atendimento Educacional Especializado<sup>84</sup> e na docência colaborativa em sala de aula comum, na qual se evidencia a transversalidade citada no início deste texto, assim a professora autora deste trabalho atua em uma turma de 9º ano atendendo três estudantes com Transtorno do Espectro Autista –TEA-. O TEA se caracteriza pela presença de comprometimentos essencialmente em

---

<sup>84</sup> [...] atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1)

duas habilidades: sócio comunicativas e de comportamento (BOSA, 2006).

A questão que muitas vezes se evidencia, quando se refere a atuação junto aos estudantes público-alvo da atuação da Educação Especial em sala de aula, é sobre como promover as ações para a implementação das políticas e práticas educacionais inclusivas. Neste sentido, o objetivo deste relato de docência é apresentar e compreender a experiência da orientação no projeto de pesquisa e de extensão Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola com foco na inclusão educacional.

A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, caracterizada pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A análise dos dados foi descritiva e explicativa, uma vez que para além da identificação da existência de relações entre os dados, se demonstrou a natureza dessa relação (GIL, 2010). Com este embasamento fez-se a análise dos resultados em relação a inclusão educacional, a partir da descrição das atividades desenvolvidas nas aulas de IC – Iniciação Científica.

## **1. A orientação na iniciação científica como um espaço para o diálogo e o desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão educacional**

O projeto de pesquisa e extensão Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola existe há 20 anos e é uma atividade permanente do CA/UFSC. Os objetivos do projeto são: fortalecer a escola como espaço do dizer e da curiosidade; estimular o pensamento crítico e de ações que incentivem o estudante com relação ao estar no mundo, de forma comprometida e ética; contribuir para ressignificar o papel da escola, possibilitando um outro olhar para as funções estabilizadas do ser professor e do ser estudante, bem como os objetivos formativos institucionalizados; construir uma proposta de

pesquisa vinculada a um processo investigativo, criativo e prazeroso; oportunizar a prática sistemática de saída de campo com o intuito de mostrar que além das cercas da escola e do livro didático há um mundo que precisa ser compreendido e vivido.

A cada ano participam do projeto três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, envolvendo aproximadamente 75 estudantes. Tendo por base eixos-temáticos de estudo, formam-se grupos de estudantes-pesquisadores, tutorados por um professor-orientador.

Com os grupos formados com um estudante de cada turma, seguem-se as discussões sobre os temas escolhidos. Inicialmente faz-se a elaboração de projetos de pesquisa sobre um tema, após faz-se a saída de campo para a realização da pesquisa *in loco*, por exemplo, por meio da realização de entrevistas e questionários e, ao final, produzem-se ensaios, reportagens e audiovisuais, que posteriormente são apresentados pelos estudantes. Os encontros para orientação ocorrem durante duas horas/aula de Iniciação Científica- IC- previstas na grade curricular.

Algumas professoras de Educação Especial do CA/UFSC participaram em outros anos como coorientadoras no projeto. No ano de 2019, em virtude da grande demanda de orientação, bem como para se ter a experiência de uma professora de Educação Especial ser orientadora de um grupo de estudantes do projeto, surge a oportunidade desta atuação para a docente dessa disciplina, que atuava em uma das turmas de 9º ano. Assim, com foco principal nos objetivos do projeto que dizem respeito ao estímulo do pensamento crítico em relação ao estar no mundo de forma comprometida e ética e à contribuição na ressignificação do papel da escola, pensou-se que poderiam ser realizadas ações por meio dos encontros de orientação, relacionadas ao trabalho desta disciplina na escola.

Neste contexto, traz-se o seguinte questionamento de Beyer (2006, p. 28) “[...] como, de que forma, com que meios pôr em

movimento ações escolares inclusivas?”. Em contrapartida, o mesmo autor, (BEYER, 2006) apresenta possibilidades, que implicitamente respondem o questionamento, quando afirma que,

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2006, p.28).

Neste sentido, a professora visualizou as aulas de IC como um espaço privilegiado de dialogar e trabalhar com esta diversidade, estando presente no grupo estudantes das três turmas de 9º ano, uma vez que nas demais disciplinas, apenas tinha o contato com apenas uma turma. Estes estudantes poderiam ser multiplicadores destes conhecimentos, nas suas turmas e para além delas, de acordo com o seu interesse.

Surge então o questionamento: como realizar as ações propostas, permeando o conhecimento da educação especial? Parte-se do embasamento de que o processo ‘ensino aprendizagem’, devido a sua complexidade, deve ser vislumbrado sob várias perspectivas e particularidades, dentro de um contexto no qual ensinar e aprender embasam-se no respeito à diversidade humana (ACIEM, SALA, 2014). Neste contexto, a aproximação durante as aulas de IC, com outros estudantes, tanto do estudante com TEA, quanto da professora de Educação Especial que o atende, bem como as ações formativas em Educação Especial e Inclusão escolar, deu-se essencialmente por meio de diálogos durante a orientação.

Um dos diálogos mais significativos foi quanto à performance nas atividades e a avaliação baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, com foco na identificação das individualidades na produção coletiva. Essa teoria destaca a amplitude e diversidade do potencial intelectual humano: “Frente à ideia de uma única inteligência tem surgido repetidamente a noção de que o intelecto é mais bem explicado a partir de uma natureza plural.” (GARDNER, 2011, p.69) <sup>85</sup>

A inteligência é complexa e multifacetada. Gardner (2011, 1994), descreve oito inteligências: Linguística ou verbal, Lógico-matemática, Espacial, Cinestésico-corporal, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista, sendo que todos apresentam as oito, porém uma ou mais são preferenciais e/ou mais desenvolvidas em cada sujeito.

Assim, orientou-se os estudantes para o conhecimento e o aproveitamento dos potenciais no desenvolvimento das atividades. Cada estudante teve a possibilidade de enxergar o(s) seu(s) potencial(is) e como poderia(m) ser viabilizado(s) nas atividades do projeto, bem como qualificar a sua percepção sobre o seu colega com TEA, que apesar das suas dificuldades, também tinha potencialidades e que estas deveriam ser contempladas para que conseguisse participar do trabalho. Por exemplo, sobre as ações a serem cumpridas, aqueles que tem como suas inteligências mais desenvolvidas e/ou preferenciais as inteligências interpessoal e linguística, poderiam realizar entrevistas e/ou contribuir mais com a redação do projeto, em contrapartida aqueles que não tinham estas como as suas inteligências mais desenvolvidas e/ou preferenciais, deveriam se propor a fazer este tipo de ação para qualificar as suas habilidades relativas a estas capacidades e/ou buscar outras formas de contribuir com o trabalho.

Ainda, a inteligência espacial, que diz respeito dentre outros a apreciação dos detalhes em imagens, pode ser vista como uma das

---

<sup>85</sup> Tradução da autora.

inteligências preferenciais do estudante com TEA e também de outros estudantes. Logo, esses poderiam melhor contribuir, dentre outros, na seleção das imagens e fotos para compor o projeto e posteriormente o ensaio escolar.

No âmbito da avaliação estes conhecimentos também foram aplicados, tanto pelos estudantes que tiveram a oportunidade de fazer a sua autoavaliação e, a avaliação dos colegas, bem como pela professora, guiando a apreciação dos desempenhos considerando a singularidade de cada um. Segue um exemplo de auto avaliação e avaliação do estudante com TEA, feita por uma estudante do grupo:

A nota que eu mereço é 8,5, pois ajudei com as perguntas, também quando me pediam para fazer algo eu fazia.

Acho que o (nome do estudante com TEA) merece 9,0, pois em alguns momentos ele não respondia às perguntas, mas ajudou com a nossa imagem e respondia quase tudo.

No Dia Mundial de Conscientização do Autismo, 02 de abril de 2019, foi realizada uma atividade com todos os estudantes participantes do projeto, 9º anos A, B e C. Esta atividade foi proposta pela professora de Educação Especial, porém todos os professores participantes auxiliaram na organização e participaram da ação.

O encontro iniciou com uma explicação sobre as características do TEA e situações relacionadas à adolescência. Na sequência, os estudantes-pesquisadores foram divididos nos seus grupos de pesquisa da disciplina de IC, com a mediação dos respectivos professores-orientadores, para leitura e discussão de trechos de livros escritos por pessoas com TEA:; dentre estes, “Olhe nos meus olhos”, de John Elder Robison e “Uma menina estranha”, de Temple Grandin. Por fim, os grupos apresentaram suas discussões e propostas de ações para o contexto escolar, por exemplo, desenvolver mais empatia para com os

colegas com TEA e ações de conscientização e vivências com outras turmas da escola.

As trocas de conhecimento, experiências e reflexões dos estudantes tornaram este momento muito proveitoso para todos. O resultado desta atividade pode ser visualizado no link da notícia publicada no site do CA/USFC: <http://www.ca.ufsc.br/2019/04/dia-mundial-de-conscientizacao-do-autismo-atividade-do-projeto-pes-na-estrada-do-conhecimento-com-os-9os-anos-a-b-e-c/>.

A exemplo deste evento pontual, em outros momentos durante as orientações, teve-se a oportunidade de se dialogar sobre a inclusão educacional e social, motivados inicialmente pelos saberes relacionados aos temas dos projetos, por exemplo, a relação campo cidade e a participação de crianças e adolescentes em movimentos sociais, se aproximando da realidade e contextos sociais dos estudantes. Diante disso a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 traz que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Neste sentido, ao se ter como ponto de partida as adversidades e situações de preconceito vivenciadas pelo estudante com TEA, os demais estudantes passaram a relatar este tipo de situações vivenciadas e/ou presenciadas por eles. Tendo por base documentos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (BRASIL, 2015) se dialogava oportunamente sobre estes eventos.

A partir destes diálogos os estudantes se propunham a disseminar os conhecimentos e experiências discutidos em sala de aula em outros espaços. Também, a modificar suas posturas e ações frente a situações como: ao presenciar uma situação de preconceito, agir de forma a interromper a ação, bem como alertar a(s) pessoa(s) quanto a ilegalidade da sua postura.

## **2. O trabalho de investigação em grupo como uma experiência de inclusão educacional**

A linguagem é uma das capacidades que pode estar comprometida nas pessoas com TEA. A Comunicação Alternativa Aumentativa - CAA, busca ampliar ou substituir a comunicação de sujeitos que apresentam alguma limitação nesta habilidade (CARNEVALE, et al., 2013). As pessoas com TEA podem ou não desenvolver a linguagem oral, logo muitas vezes faz-se necessário à utilização de CAA para que essas consigam se comunicar. O estudante com TEA deste grupo de orientação não é oralizado e faz uso da CAA para se comunicar.

No início das aulas de IC os colegas do estudante com TEA apresentaram dificuldades para se comunicar com ele. Então, a professora precisava dar exemplos de perguntas acessíveis a compreensão dele, além disso, mostrava também estratégias para chamar a sua atenção e assim poderem interagir.

Com o passar do tempo as intervenções da professora de tornaram cada vez mais raras, uma vez que os estudantes se mostravam muito interessados e proativos ao se comunicar com o colega com TEA, buscando soluções quando encontravam algum empecilho. Dentre as ações dos estudantes destacam-se a criatividade na elaboração de

perguntas adequadas à compreensão do colega e acessíveis à CAA utilizada por ele, principalmente por meio das imagens que representavam as seguintes respostas: “sim”, “não” e “mais ou menos”, que podem ser observadas na Figura 1. Este exercício de comunicação foi permanente, porém iniciou já na escolha do tema do projeto, com os questionamentos: “Você gostou do tema a participação de crianças no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)?” e “Aponte qual foto você escolhe para a capa”.

**Figura 1:** Imagens utilizadas para a CAA do estudante com TEA.



Fontes: <http://portaladvento.blogspot.com/2013/10/entre-o-sim-e-o-nao.html>.

<https://pleno.news/galeria/emoji-qual-o-real-significado-das-carinhas-e-coracoes>.

As aulas de IC trouxeram a oportunidade de pensar em como incluir o colega com TEA, em contrapartida o contato e a interação com os estudantes de outras turmas foi um desafio importante para ele, que também necessitava se esforçar para superar as suas dificuldades e participar das atividades. As interações com o colega com TEA fez com que os estudantes pudessem qualificar suas habilidades comunicacionais, o que era sempre ressaltado pela professora mostrando que essas serão exigidas em diferentes momentos da sua trajetória escolar e posterior a ela.

A partir do entendimento de como cada um pode melhor contribuir e dedicar-se ao projeto, na saída de campo e na escrita do

ensaio escolar, retomou-se o conceito da diversidade das capacidades humanas. Neste âmbito, amplia-se a discussão com base em Beyer (2011), com a necessidade de realizar uma intensa reflexão sobre:

[...] a reformulação do currículo de formação do educador, na pedagogia e nas licenciaturas, de maneira que contemple a heterogeneidade escolar presente e nas escolas que buscam tornar-se inclusivas (BEYER, 2011, p. 79).

Esta contemplação da heterogeneidade implica na realização da flexibilização curricular de acordo com as necessidades e potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Destacam-se os estudos e orientações quanto à flexibilização curricular (BLANCO, 2004; BRASIL, 1996; GLAT, OLIVEIRA, 2003), que indicam a importância da flexibilização das atividades tanto no objetivo proposto para cada conteúdo, como matérias e recursos a serem elencados, tendo em vista as especificidades desses estudantes. Tais flexibilizações contribuirão significativamente para a constituição da sua acessibilidade e inclusão educacional.

Entende-se acessibilidade como diferente de acesso, pois vai além deste conceito que diz respeito simplesmente ao ingresso dos estudantes nas instituições educacionais, implicando na permanência com qualidade e eficácia da participação e aprendizagem no contexto educacional dos estudantes nestes espaços, visando que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na

edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p.12).

A elaboração das flexibilizações curriculares, para a participação do estudante com TEA no projeto, tiveram a contribuição significativa dos colegas do grupo, que sugeriam ideias para a sua participação nas discussões para a elaboração do projeto, do ensaio escolar e da apresentação. Estas contribuições exigiam a criatividade e a atenção dos estudantes, habilidades muito importantes para o desenvolvimento e qualificação das atividades do projeto, bem como de outras atividades escolares e extraescolares. Dentre as ideias mais significativas estão: a seleção de fotos para o projeto e para o ensaio escolar. Esta flexibilização ficou registrada inclusive no ensaio escolar produzido pelo grupo em questão:

A seleção dos materiais imagéticos usados no ensaio foi feita com ajuda do pesquisador (NOME DO ESTUDANTE), que apresenta Transtorno do Espectro Autista. Este encaminhamento diz respeito as contribuições que são mais significativas para a participação do referido colega.

Na maior parte do tempo de desenvolvimento das atividades, o estudante com TEA estava com o mesmo comportamento ou fazendo a mesma atividade que os demais colegas, por exemplo, enquanto um estudante escreve no computador os demais prestam atenção e contribuem pontualmente. Com a mediação da professora, os estudantes foram se aproximando cada vez mais e aprendendo a enxergar seu colega com TEA com maior equidade. Esta experiência remete aos preceitos da inclusão educacional destacados por Garcia (2007), que envolve a todos aqueles presentes dentro do espaço

escolar, e que, por sua vez, independentemente de suas características físicas, cognitivas, étnicas, religiosas ou sociais tem direito a uma educação de qualidade.

A experiência no projeto foi muito interessante para o estudante com TEA, por proporcionar a ele conviver com os colegas das outras turmas e fazer o trabalho em grupo com eles. Destacam-se: as aprendizagens sobre os conteúdos trabalhados e sua participação de acordo com as suas capacidades frente as exigências do trabalho; o ótimo comportamento do estudante em um espaço diferente ao da sala de aula e a oportunidade de conhecer, conviver e se comunicar com novos colegas.

### **3. Possibilidade para a formação em Educação Especial**

A formação dos professores é um fator importante para a constituição da inclusão educacional nas escolas. Neste sentido, a legislação assevera a importância da formação de professores para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), no artigo 28º Inciso XI Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

“[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”  
(BRASIL, 2015, p. 7)

Porém, a extensão da formação para os estudantes se mostra como um caminho que amplia e qualifica as práticas inclusivas na escola, dentre estas aproximando-se e aprendendo a se comunicar com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Como exemplo disso,

tem-se que o estudante com TEA foi orientado pelo grupo sob responsabilidade da professora de Educação Especial no primeiro semestre letivo de 2019 e, no segundo semestre, pela professora de Ciências e percebe-se que os resultados das ações do primeiro semestre tiveram reflexos positivos no segundo, a partir do relato da professora:

Foi uma surpresa ver os colegas do grupo pensando e realizando atividades que permitissem a participação do (nome do estudante com TEA), bem como, observar a satisfação do (nome do estudante com TEA) participando das atividades com sua equipe.

Além disso, amplia-se a rede de apoio que está instrumentalizada e intencionada a colaborar com estes estudantes no espaço escolar. As experiências vivenciadas no projeto e a convivência semanal com os colegas das outras turmas propiciou a aproximação e contato desses com o estudante com TEA além das aulas de IC, observa-se os cumprimentos e interações quando encontram-se, bem como em situações adversas, por exemplo, o estudante distrair-se e não ir para a sala de aula correta, ser auxiliado pelos colegas.

Também se verificou que estes estudantes são multiplicadores destes conhecimentos em espaços extraescolares. Em muitos momentos, traziam dúvidas a respeito de situações vivenciadas nas famílias ou em outros grupos sociais, com pessoas com deficiência e/ou TEA, as quais em momentos oportunos conseguia-se conversar e orientar a respeito de encaminhamentos e eles muitas vezes tinham ações e após isso davam o retorno.

Os diálogos e ações realizados foram significativos para os estudantes deste grupo. Assim, vê-se a formação para esses a partir de conhecimentos abordados na área da Educação Especial constitui-se em uma possibilidade importante no âmbito da constituição da acessibilidade e inclusão educacional.

## Considerações finais

Blanco (2004) traz que as instituições educativas tem a difícil e obrigatória tarefa de ensinar, respeitando e considerando as necessidades, diversidade e diferenças de cada um, oferecendo igualdade de oportunidades. Neste contexto, ressalta-se que inicialmente a constituição da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola, logo na disciplina de IC era vista como um desafio.

No decorrer das aulas, com base no exemplos trazidos neste relato, foi-se buscando as alternativas para constituição da acessibilidade e inclusão educacional do estudante com TEA. Neste movimento, o grupo de estudantes se beneficiou, o que evidencia que os princípios educacionais dessas podem gerar qualidade de ensino para todos. Estas ações foram ampliadas pela possibilidade de estudantes e professores se verem como pesquisadores, mudando a lógica das relações escolares, promovendo juntos o fazer pedagógico, que é um dos objetivos primordiais do projeto

Estes exemplos de ações podem ser levados para outros contextos educacionais que possam se beneficiar desses, uma vez que, na condição de escola experimental, o Colégio de Aplicação tem a função de inovar nas propostas de ensino e de aprendizagem. Assim, se estará trabalhando na ampliação e qualificação das práticas educacionais inclusivas no CA e, quiçá, em outras instituições educacionais que possam se interessar por este trabalho.

## Referências

ACIEM, MT; SALA, E. **Educação inclusiva**: aspectos político-sociais e práticos. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial,2014.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Rev. Bras. Psiquiatr. vol. 28 supl. 1 São Paulo Maio 2006.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Acesso em: 01 de Abr. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

CARNEVALE, L. B.; BERBERIAN, A. P.; MORAES, P. D.; KRUGER, S. **Comunicação alternativa no contexto educacional: conhecimento de**

professores. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2, p. 243-256, Abr.-Jun., 2013. Marília – SP, 2013.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA – **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 1-258, jan./jun., 2007

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligencias múltiples**: la teoría em la práctica. Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2006.

# sobre tudo

## DEPOIMENTOS

### Pés na estrada é para a vida

Stela Mari Baggio<sup>86</sup>

Nada técnico. Apenas uma emoção trazida da memória pela experiência e identificação ao participar na organização logística de algumas viagens do Projeto Pés na Estrada.

*Diversas etapas Minas Gerais e uma etapa Itá Foz do Iguaçu.*

Nos primeiros encontros fui de bicicleta e a escondia, presa na grade, embaixo do arbusto, na frente do CA.

Era desafiador buscar virtualmente e *in loco*, ferramentas para melhor desenvolver a logística da viagem e a cada ano proporcionar novidades.

O contexto exigia responsabilidade, perspicácia e tanta cumplicidade que acabávamos ficando quase íntimos, mas era afinidade com a proposta do projeto que fazia tudo valer a pena.

Reuniões, professores coordenadores, colégio, pais, alunos, agendas, plantões, parceria, inclusão, rifa, bingo, contribuição, doação, negociação, autorização, listas e listas, documento, contrato, seguro, motorista, monitor, malas prontas...

“Todos têm que ter a oportunidade de participar.”

---

<sup>86</sup> Fundadora da Ellus Educação e Turismo.

Os que passaram... inesquecíveis momentos: “– Me leva outra vez! - Saudade! – Boa viagem!”

Os que ficaram... incansáveis conselheiros: “– Te comporta! – Cuida bem dele(a).”

Sol? Chuva? Frio? Calor? ...

“*Para viajar basta existir*” – (Fernando Pessoa)

Partiu Minas Gerais.

Trânsito?...

Trinta horas sem tirar o tênis.

Cuidado com o excesso de pão de queijo!

Guias, hotéis, museus, minas, igrejas, praças, grupos de trabalho, heróis, carrascos de todos os tempos.

Festa? – “Só se for temática”.

Cansaço, abraço, gratidão.

Agora todos autores, maiores, melhores.

Os movimentos de convivência entre todos e tudo do \*PÉS\* marcou com emoção as memórias de minha vida.

E... Quando a vida me levou para longe, os efeitos do Pés foram comigo, para sempre.

O sentimento de ter participado do Projeto Pés na Estrada?...  
GRATIDÃO!

## Vida longa ao pés

Carol Gomes<sup>87</sup>

Em 2019 o Pés, como é chamado carinhosamente o projeto Pés na Estrada do Conhecimento, faz 20 anos. Já para mim, são 8 anos desde que participei dele, em 2011.

---

<sup>87</sup> Ex-aluno do Colégio de Aplicação da UFSC. Jornalista graduada pela UFSC, autora do livro-reportagem **Recomeços**: mulheres sírias na Grande Florianópolis.

Até lembro das noites não tão bem dormidas para finalizar os trabalhos e da canseira nas viagens, mas o que ficou guardado mesmo foram todos os ensinamentos que o projeto me deu. Além dos bons momentos entre amigos e professores, é claro.

O Pés, por meio dos professores super engajados, nos ensina a questionar, refletir, debater. Instiga a curiosidade, além de incentivar o pensamento crítico e o respeito.

Quem passa por ele nunca esquece. Digo isso porque o Pés é mais do que uma disciplina ou um projeto; é mais do que viagens e diversão.

Em mim, o projeto despertou muitas coisas. Foi com ele que cresceu meu interesse em buscar e contar histórias, dando voz às mulheres. Isso tudo iria, por exemplo, me levar para o PIBIC Jr no Ensino Médio e para diversos trabalhos da graduação, inclusive o TCC.

Também foi muito importante para a minha formação como estudante e para minha vida profissional, já que contribuiu para a minha organização, me ensinou a trabalhar em equipe, a formular e a resolver problemas.

Toda escola deveria ter uma iniciativa semelhante a esse projeto maravilhoso. Vida longa ao Pés!

## Uma experiência para não ser esquecida

Otto Henrique Thiel<sup>88</sup>

Ingressei no Colégio de Aplicação em 2002, onde trilhei toda a jornada do ensino Fundamental e Médio. Que sorte a minha ter tido acesso a uma educação de qualidade e tão diferenciada! Olho para trás e vejo o quanto mudei e, ainda, o quanto as experiências e

---

<sup>88</sup> Ex-aluno do Colégio de Aplicação da UFSC. Graduando em Administração pela UFSC.

oportunidades que tive no CA contribuíram para a construção de quem hoje sou.

Das incontáveis memórias que carrego comigo, as lembranças do Pés na Estrada do Conhecimento ocupam um lugar muito especial!

Como aguardávamos a chegada da antiga 8ª série (hoje 9º ano) para experimentar tudo aqui que tanto ouvíamos falar dos alunos que haviam passado por aquele ano...

2009, enfim, chegou! Era a minha vez! A expectativa era grande por tudo que aconteceria ali! O professor Zé Carlos não tardou em nos apresentar o Projeto e em despertar grande interesse em mim e nos meus colegas.

Nas aulas, aprendíamos a enxergar diferentes realidades sob novos olhares e novas perspectivas. Pelo conhecimento, formávamos opinião. Desconstruíamos preconceitos e construíamos formação.

No campo, Fraiburgo me provou que, atrás de toda luta, independentemente dos diferentes interesses, há sempre pessoas. Seres humanos, como eu e você, com as mesmas necessidades básicas. A aproximação humana trouxe a possibilidade de praticarmos um conceito que há pouco havia sido apresentado a nós: o de alteridade.

Minas Gerais confirmou que não há o hoje sem a existência do ontem. Ladeira acima, ladeira abaixo, respirávamos a história de um Brasil formado a partir da colonização e, infelizmente, da exploração. Cada canto nos revelava uma parte da história, muito além do que nos contavam os livros clássicos da disciplina.

O ano de 2009 acabou. Que ano rico, devo dizer! Que Projeto, que professores e quantas histórias!

Obrigado, Pés na Estrada do Conhecimento, CA e professores, pela oportunidade de pensar diferente, de fazer diferente, de ser diferente...

# Uma incrível vivência

Camilla Eller<sup>89</sup>

Tendo seu início em 1999, o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento é realizado no Colégio de Aplicação, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, nas 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental. O projeto consiste em experimentos e conhecimentos em campo, globalizando viagens de estudo com pesquisas orientadas e temas específicos.

Tive meu primeiro contato com esse projeto por meus primos, que participaram nos anos anteriores e contavam histórias das viagens realizadas. Ficava na expectativa, só esperando quando minha vez chegasse, se eu conseguisse convencer meus avós a me deixarem participar. E então, chegou o ano de 2010, meu ano na 8<sup>ª</sup> série, turma B. Primeira viagem, Fraiburgo (SC), consegui facilmente a permissão de meus avós para esta etapa. Ficamos em um acampamento do MST, em uma escola da região. Conhecemos sua vida rural, sua cultura e meios de vida. Com certeza uma ótima experiência e aprendizado. E vimos claro, o quanto era frio lá.

Com a conclusão deste trabalho, vieram os grandes preparativos para a tão aguardada viagem a Minas Gerais. Nesse momento, já planejava um meio de conseguir a permissão e o investimento necessários para sua realização. Com uma explosão de alegria e um enorme sentimento de gratidão, após já ter me acostumado com o fato de que não iria, meu orientador, o professor José Carlos, me informou que se o problema para minha ida fosse financeiro, era para não me preocupar, pois a coordenação iria dar um jeito de patrocinar a viagem. Lembro até hoje daquele momento, a vontade era abraçar o professor no corredor do colégio. Foram muitos sentimentos misturados, momento lindo e feliz, o primeiro guardado em minha memória.

---

<sup>89</sup> Ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFSC.

Trabalho à parte, a viagem foi linda. Tantos lugares históricos e ricos em cultura que conhecemos. Tantas amizades se fortaleceram. Tantas experiências trocadas. Nosso roteiro foi Ouro Preto, Tiradentes, São João Del Rei e Mariana. Passamos por minas de ouro do séc. XVIII, igrejas com toque de Aleijadinho, feiras artesanais, dois ótimos hotéis, passeios incríveis e construtivos.

A construção de todo esse projeto gerou uma mistura intensa de emoções e obrigações. Preparou-nos e aguçou nossos instintos, ajudando a formar cientistas mais interessados por suas fontes e pela pesquisa em si. Tenho imensa gratidão a esse projeto, aos professores que estavam sempre dispostos a nos ajudar e ao colégio por todo suporte dado para tudo isso acontecer. Fico feliz com a continuidade e a força que tem, e desejo sempre que venham mais e mais anos, sempre inovando e ensinando cada vez mais.

Grande abraço aos meus professores, parabéns por todo esse cuidado com o ensino e obrigada por terem feito parte de minha vida.

Com carinho,  
Florianópolis, outubro de 2019.

## Das memórias e da saudade

Heloísa Müller<sup>90</sup>

Primeiramente eu queria dizer que sou muito apaixonada pelo projeto do Pés na estrada do conhecimento. Todo ano, quando vejo fotos nas redes sociais, a saudade fala alto e dá uma vontade de reviver tudo. No início da oitava série, lá em 2010, eu não entendia muito o que era o projeto.

---

<sup>90</sup> Ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFSC. Graduada em Letras pela UFSC.

O Pés na estrada era uma quebra na nossa rotina escolar, encontros semanais em que professores de diversas disciplinas ofereciam parte de seu tempo para nos instigar a pesquisa muito além das matérias tradicionais. Além disso, as viagens com certeza proporcionaram um conhecimento que não era possível adquirir dentro de sala.

Me lembro do blog administrado pelo professor José Carlos, o qual eu ainda consigo acessar para matar um pouco a saudade. Recordo até hoje que acabei sendo a primeira aluna a ganhar duas notas nesse blog por acabar escrevendo em mais de um trimestre. Também não me esqueci da colcha de retalhos que criamos nas aulas da professora Nara Caetano com suas estagiárias. Me diverti bastante.

A primeira etapa envolveu a viagem para Fraiburgo, nos assentamentos do MST. Nunca me esqueço do frio do lugar, que era bastante superior ao de Florianópolis, porém, o lugar era incrível e nós fomos muito bem recebidos e acolhidos. Eles ofereceram o espaço, a comida e o tempo deles para nós. Para os nossos primeiros passos como pesquisadores.

A segunda parte do projeto, a que eu mais gostei, foi em Minas Gerais. Embora tenha sido mais complexo e trabalhoso que a etapa anterior, era a primeira vez que ficaria mais tempo e mais longe de casa.

A pesquisa de meu grupo foi sobre algumas personalidades que ganharam destaque no movimento da Inconfidência Mineira, como Tirandentes e Tomás Antonio Gonzaga (Dirceu), porém o que marcou e ficou em minha memória ultrapassou esse tema.

Na viagem exploramos muitas igrejas, locais e monumentos históricos, tenho muitas lembranças do pessoal cansado ao final do dia, mas era um cansaço que compensava, sabe. Os guias e instrutores também eram incríveis, porque tomar conta de três turmas de adolescentes não era nada fácil, era um desafio também para os professores.

A culinária de Minas realmente era maravilhosa, sinto pena de não ter conseguido explorar tanto essa parte por não estar 100% bem na viagem, mas apesar disso a minha experiência e memórias não foram negativas.

As apresentações dos trabalhos no final do ano mostraram o quanto crescemos, evoluímos, minha vontade era fazer tudo de novo, foi com certeza um fechamento maravilhoso do ciclo do ensino fundamental.

Cada professor (Fernando, Giselle, José Carlos, Marise e Nara Caetano), que participou naquele ano me deixou um ensinamento, me aproximei de pessoas com quem antes conversava pouco ou nem conhecia.

Atualmente, sigo no conhecimento das Letras, mais especificamente da Língua Portuguesa e das Literaturas na UFSC. Não consegui deixar de pensar nesse projeto quando tratamos dos poetas da Inconfidência Mineira, como o Gonzaga que mencionei antes.

Obrigada novamente, professores do Colégio de Aplicação. Vocês sabem que nutro um carinho grande demais por esse colégio, mas deixo novamente o amor que tenho, continuem lutando, tanto os que seguem desde o início, como os que foram entrando no projeto, para que mais estudantes tenham essa oportunidade.

Atenciosamente,  
Pés na estrada - Turma de 2010

# Odisseia de humanização

Gabriel Barreto<sup>91</sup>

Frequentemente a discussão sobre a iniciação científica nas escolas é tomada como um luxo concedido apenas às instituições de “alto nível” – normalmente fazendo referência as instituições do meio privado. Limita-se, assim, o acesso à experiência da pesquisa científica que é capaz de despertar o melhor que há em cada estudante, e que pode ser realizado com alma e esmero por uma instituição pública, ressaltando a importância de uma educação pública e gratuita para uma população que é convencida pela desigualdade que estudar é um privilégio, quando na verdade é um direito indissociável da condição humana.

Essencialmente, a iniciação científica é um processo de descoberta, não só do jovem pesquisador e do mundo onde ele se insere, mas também da relação que é estabelecida entre ambos quando a curiosidade quebra as barreiras da alienação e as substitui pela compreensão plena do lugar de um indivíduo na sociedade, bem como de um contribui para a construção do outro.

Graças ao projeto Pés na Estrada, pude ouvir as histórias dos moradores de Abdom Batista, Itá e Aratiba (SC), que tiveram suas vidas abruptamente modificadas após a construção de usinas hidrelétricas que requeriam o despejo dos moradores que habitavam o local de impacto das barragens. Experiências como essa realizam um profundo trabalho de sensibilização individual e social, pois senti a dor dos membros do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), em especial o Seu Auri, lavrador e então líder do MAB em Aratiba, que contou em trágicos detalhes os resultados da construção da barragem – das perdas materiais às perdas humanas.

---

<sup>91</sup> Ex-aluno do Colégio de Aplicação da UFSC.

O projeto não se limitou a uma metamorfose psicológica, permitiu uma demonstração empírica do que eu poderia esperar ao entrar em um curso de graduação, trabalhando com professores detentores de formações acadêmicas distintas e invejáveis, colocando o melhor de seu conhecimento pedagógico e científico à minha disposição, em um dos mais cativantes processos de contribuição que já experienciei.

Nesse sentido, a iniciação científica significou um amadurecimento das minhas percepções, possibilitando que o ambiente universitário e as atividades desenvolvidas nele fossem extremamente familiares, eliminando completamente um infeliz e comum senso de estranheza que a maioria dos graduandos sentem ao ingressar nas universidades, já que durante toda a sua formação básica não estiveram intimamente ligados com o processo de pesquisa, escrita acadêmica, postura de pesquisador e inúmeras outras capacitações adquiridas ao longo da iniciação científica.

Nesse sentido, posso afirmar com tranquilidade que o projeto Pés na Estrada foi uma das experiências definitivas na minha vida escolar, e que, como qualquer experiência de tal calibre, ecoa em todos os pensamentos e textos que escrevi desde então. Tratou-se de um ato de coragem, de ousar olhar através dos muros do individualismo e perceber que o Outro também sente, em uma odisséia de humanização do mundo em que habito e do que há além das fronteiras do conforto, testemunhando a bela metamorfose pessoal decorrente de me permitir sentir pelas pessoas e, inevitavelmente, encontrar meu propósito nelas.

# O despertar do gosto pela pesquisa

Cláudia Leal de Souza Martins<sup>92</sup>

Gostaria de parabenizar o projeto Pés na Estrada do Conhecimento, que está completando 20 anos. Tive o privilégio de ter dois filhos estudando no Colégio de Aplicação da UFSC e sou fã de tudo que ele proporciona a seus alunos.

Minha filha participou do Pés na Estrada no ano de 2011 e meu filho no ano de 2017. Foram momentos e atividades distintas, pois a iniciação científica é dinâmica e conta sempre com professores muito envolvidos.

O projeto acontece no 9º ano, acho que é o momento certo, os alunos têm em sua maioria entre 14 e 15 anos. Estão concluindo uma etapa de sua trajetória escolar e o projeto faz despertar neles o gosto pela pesquisa científica, além de oferecer a eles a possibilidade desse olhar crítico e investigativo, que é importante para um pesquisador.

O projeto acontece em dois momentos. No primeiro semestre, o tema foi Ita, em Santa Catarina e, no segundo, as cidades históricas de Minas Gerais (Ouro Preto, Tiradentes, Mariana e São João del-Rei).

É interdisciplinar, abrange as disciplinas de história, geografia, biologia, português, matemática e educação física, permitindo ao aluno desenvolver sua pesquisa nas áreas do conhecimento que mais lhe interessam. E isso acontece na prática. A pesquisa iniciada em sala de aula, segue pelas viagens, quando vão a campo conhecer de fato a realidade, para depois voltarem e concluírem a pesquisa.

Os alunos têm, ainda, a oportunidade de apresentar seus projetos na SEPEX, o que reforça a importância do projeto para os alunos, que têm a responsabilidade de desenvolver um bom trabalho,

---

<sup>92</sup> Mãe dos alunos Larissa Leal de Souza Martins (Turma 2011) e de Henrique Leal de Souza Martins (Turma 2017).

além de melhorar sua desenvoltura e maturidade ao apresentar o projeto aos visitantes que se interessam e solicitam mais detalhes.

Minha filha ficou muito envolvida e entusiasmada com o projeto Pés na Estrada do Conhecimento. Despertou nela o gosto pela pesquisa científica e no ano seguinte teve a oportunidade de receber uma bolsa PIBIC, continuando a desenvolver esse gosto pela pesquisa e pelo conhecimento.

Sou muito grata por meus filhos terem o privilégio de estudar no Colégio de Aplicação da UFSC, por estarem nesse ambiente maravilhoso, com professores comprometidos com a formação de jovens curiosos e críticos.

Parabéns aos professores pelo envolvimento e pela dedicação nesses 20 anos do projeto Pés na Estrada do Conhecimento.

# sobre tudo

## LITERATURA

### Andança

Tânia Mara Vanin Cassel<sup>93</sup>

Desejo. Busca. Questão. Mochila. Porta ...

Partida. Alegria. Caminho. Cantoria. Costume. Frio. Terra. Geada.  
Humildade. Campo. Chuva. Braços. Calor. Abraço. Sorriso.

Estrada. Trabalho. Cotidiano. Comida. Hábito. Envolvimento. Casario.  
Cor. Garimpo. Monumentos. Imagem. Corrupção. Poesia. Praça.  
Discussão. Fotografia. Sino. Moleque. Ouro. Descanso. Cidadania. Arte.  
Suor. Pedraria. Olhar. Palavra. Vidraça. Pintura. Resgate. Silêncio. Luta.  
Depoimento. Som. Religião. Autoria. Passos. Mente. Escavação.  
Ladeira. Escuridão. Latifúndio. Escadaria. Condição. Calçados. Veste.  
Aceno.

Movimento. Sol. Pedra. Gramado. Portal. Água. Árvore. Brilho. Forte.  
Mar Frescor. Paredão. Chão. Brisa. Tijolo. Solidão. Sal. Arco. Revés.  
Poente.

Lembrança. Leitura. Reflexão. Andaime. Mistureba. Trinco.

---

<sup>93</sup> Mestre em Literatura pela UFSC. Professora de Língua Portuguesa aposentada do Colégio de Aplicação. Contato: taniatrott@yahoo.com.br

# Pés no mundo

Danuza Meneghello<sup>94</sup>

Assentados no chão, os pés de mais de 1500 estudantes fizeram de um projeto, uma ação permanente dentro de um colégio.

Conheço bem uma estudante.

Viajou com 14. Dezoito anos atrás. Filha. Oitava série.

Pés na Estrada era uma criança de dois anos. Primeiros passos. Buscando o equilíbrio, mas já audaz.

A menina, hoje com 32, colocou seus pés na estrada que levava a Fraiburgo: primeira ocupação realizada pelo Movimento Sem Terra em Santa Catarina no ano de 1986. Estávamos orgulhosos. Que experiência e tão nova: coração e mente, abertos. Voz e realidade, sem mordação.

Na volta ao mundo o caminho vira ensino. Faz do caminhar lição fundamental de vida. Coloca de pronto as palavras certas em mãos que bordam conhecimento. No caminho, os insígnies viajantes tecem, em conjunto, a soma de esperanças e desejos. Alinhavam para *os insignificantes* e para si mesmos a alegria, vital em todos os tempos.

O caminho, substantivo masculino, deriva em busca, direção, itinerário. Dá nome ao que de fato existe. E assim, abrem-se picadas procurando saídas, duvidando do fim. De são teimosia são feitos os que sonham.

Na estrada diversos caminhos. Interminável e interligada, ora se mostra encharcada, escorregadia, ora pedregosa, íngreme. Revela por onde caminham os pés: exaustão, júbilo, desalento, destemor.

A estrada, substantivo feminino, estende os braços para além da casa. Dá nome ao que de fato existe. E assim abre-se como possibilidade para os que entendem que de longe o que se vê é o infinito, sua suave curvatura acenando descobertas. A cada passo dado oferece nas curvas e nas retas, aconchego e desafios.

É regaço, regato e refúgio. É solidão, sabedoria e saudade.

---

<sup>94</sup> Mestre em Geografia pela UFRGS. Professora de Geografia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: [dmeneghello@yahoo.com.br](mailto:dmeneghello@yahoo.com.br)

E onde guardam essas meninas e meninos o gosto pela estrada, a saudável inquietude dos que caminham?

Será no rio que, represado, afogou a cidade? Em uma das torres da igreja quase encoberta? Onde? Quando crescem, passado os anos, onde esconderam a emoção da chegada, a euforia da partida? No chão da escola compartilhado com seus amigos e professores? Ou, quiçá, nas pedras que formam as ladeiras? Em qual praça histórica depositaram suas dúvidas e certezas? Em qual das exatas palavras sobre lama, descaso, negligência, perdas, retiveram sua indignação? Na beira da estrada? É lá que deixaram?

Quem sabe!

É bem provável que estejam em todos esses recônditos lugares.

E quando voltam para luz? Em sutis momentos. Nas lembranças: um cheiro, uma pergunta, um bilhete descoberto, uma foto revelada. Nas imagens preservadas: do professor que caminha afogueado distribuindo pranchetas e palavras. Da professora de óculos, sorriso aberto contando histórias.

Estão.

O conhecimento entranha-se, cria raízes. É formação. Se regado, se estende e viceja no coração do viajante que investiga. Fenece, quando trancafiado. É sol para o que desperta para as indagações, para as minúcias. É caminho para o que mantém os pés na estrada.

Com os pés na estrada, criam-se sulcos, riscam-se linhas, cartografam-se lugares. No ir e vir aproximam-se gentes. Reconhecem-se semelhanças. Respeita-se o diverso. É assim, na ardência da rua é que as ideias se maturam e brotam, arrebetando juventude e disposição.

Na rua a mão é solidária, a fala é prestativa, e a insurgência é necessária.

Eis a estrada, eis o caminho sob os pés de quem caminha.

A estrada é boa mestra e dá lição verdadeira, já diziam os que se movimentam. Para o aprendiz do mundo: a estrada. Sempre.

*Florianópolis, onze de onze de dois mil e dezenove.  
Dezoito e trinta e quatro da tarde. Chuva.*

# Para ler o mundo e interpretar as rugosidades

João Tachinni<sup>95</sup>

“Pés na Estrada” é um projeto marcado pela seriedade com foco na formação social dos jovens dos nonos anos do Colégio de Aplicação. A responsabilidade, outro atributo marcante, sempre acompanhou, desde o seu início, toda a jornada até aqui trilhada. Conheci esse projeto por intermédio do Professor José Carlos que, preocupado, mas confiante, falava nas reuniões da disciplina de Geografia.

Reuniões, estudos, debates, entre representantes de Geografia, História, Ciências, Português, Matemática, Sociologia, Educação Física, Arte e Educação Especial, foram e são passos importantes dessa linda caminhada. É claro que “pedras” foram encontradas pelo caminho, porém, compreendidas e superadas. Harmonizar todo o processo foi e continua sendo um desafio permanente de toda a equipe interdisciplinar. O tempo vem mostrando que a luta valeu a pena.

O projeto “Pés na Estrada”, integrando o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal de Santa Catarina, incentiva a prática sistemática da pesquisa com alunos dos nonos anos. Completa em 2019 os seus 20 anos com muitos vislumbres de possibilidades.

Quanta aprendizagem em Fraiburgo, quantas lições em Minas Gerais. O projeto mostra que a vida multifacetada é vivenciada pelos alunos por meio do contato com diferentes realidades do espaço geográfico brasileiro. Refletir o espaço de relações sociais, econômicas e com a natureza faz do projeto uma ferramenta fundamental para ler o mundo e, como diz Milton Santos, favorecer a interpretação das rugosidades que se mantêm na modernidade.

Quantos elementos brotados das paisagens humanas e naturais e reconfigurados em outro patamar.

---

<sup>95</sup> Mestre em Geografia pela UFSC. Professor de Geografia aposentado do Colégio de Aplicação da UFSC.

Quanto conhecimento acumulado a cada degrau subido, possibilitando *insights* na compreensão da realidade.

Quantas noites mal dormidas, desabrochadas depois em celebração à vida.

Engajamento e tenacidade  
Na multidisciplinaridade  
Plantou-se uma semente  
Criaram-se as raízes  
Vieram as flores  
Que geraram os frutos  
De imenso valor  
Novas ideias  
Gerando impulso  
De imenso louvor  
E mesmo  
Apesar de mares turbulentos  
E desesperança do presente  
O Sol sempre vai brilhar  
A cada raiar de um novo dia  
E não para de florescer  
Essa preciosa odisseia  
Cuja marca singular  
É disseminar  
A ideia do plural  
Natural e de valor  
Como algo coletivo  
Construído  
E ser no mundo o seu mentor.

Meus calorosos e entusiásticos cumprimentos pela passagem dos 20 anos do projeto Pés na Estrada do Conhecimento.



# sobre tudo

## ENSAO FOTOGRÁFICO: 20 ANOS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO<sup>96</sup>

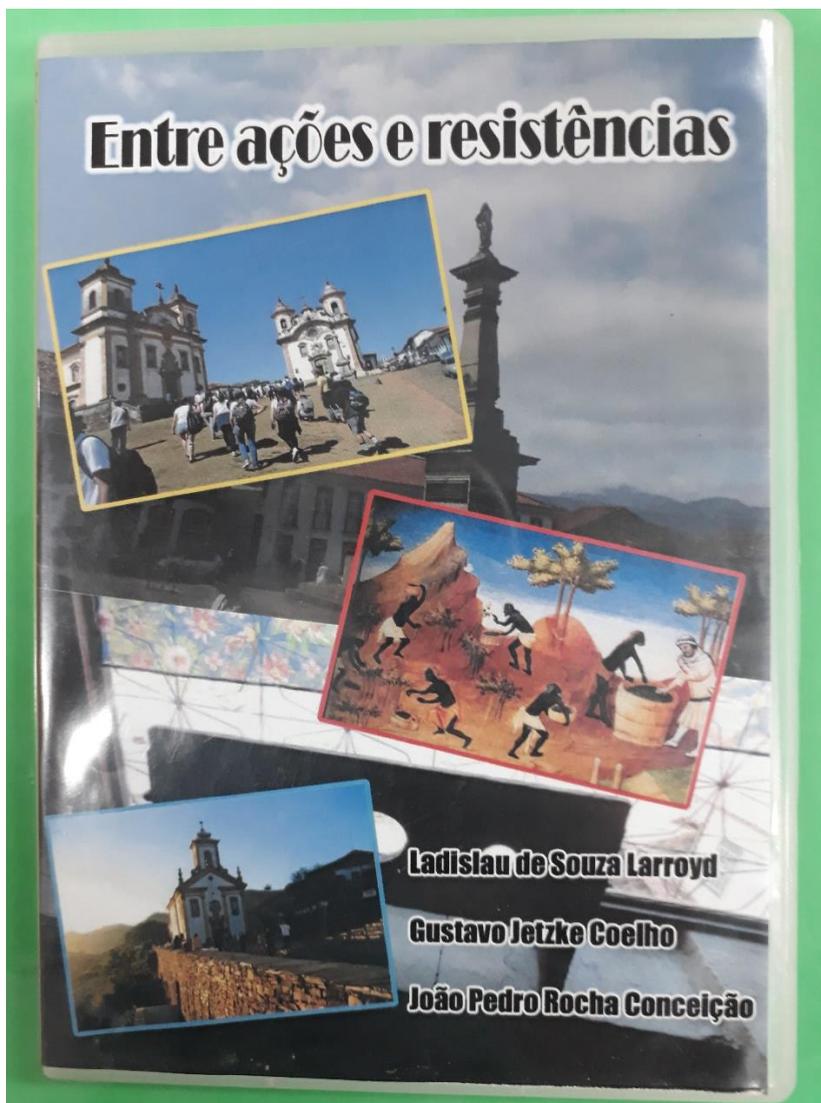
As fotografias que fazem parte desta edição foram selecionadas pelos professores integrantes do Pés na Estrada do Conhecimento, em comemoração aos 20 anos do projeto.

A seleção completa de imagens e trabalhos foi exibida em uma exposição no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC, entre os meses de novembro e dezembro de 2019.

As primeiras três imagens apresentam trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e as demais retratam a equipe de coordenadores, os estudantes e guias, bem como as viagens, os locais visitados, entrevistas e momentos artísticos, culturais e de integração diversos.

---

<sup>96</sup> Legendas: José Carlos da Silveira.



**Fotografia 01:** Capa da pesquisa no formato audiovisual. **Entre ações e resistências.** Estudantes: Ladislau de Souza Larroyd, Gustavo Jetzke Coelho e João Pedro Rocha Conceição.

## Um velho desafio brasileiro. A reforma agrária e a realidade do meio rural.

A importância da reforma agrária para o futuro do país. O MST não quer apenas terra – quer uma melhoria na qualidade de vida, ambiente preservado, oportunidade de trabalho e inclusão social. Além de constantemente fazer da reforma agrária motivo de luta para todos.

Página: 8 e 9



### CULTURA

Projeto Pés na Estrada do conhecimento: uma nova opção de estudo para alunos do Estado.

### POLÍTICA

A política fundiária no Brasil. Porque o modelo de reforma agrária do país fracassa



Página: 4

### SAÚDE

A agroecologia e o cuidado com a plantação.



Página: 3

### ESTUDANTE

Francielle, estudante da Escola 25 de maio.



Página: 12

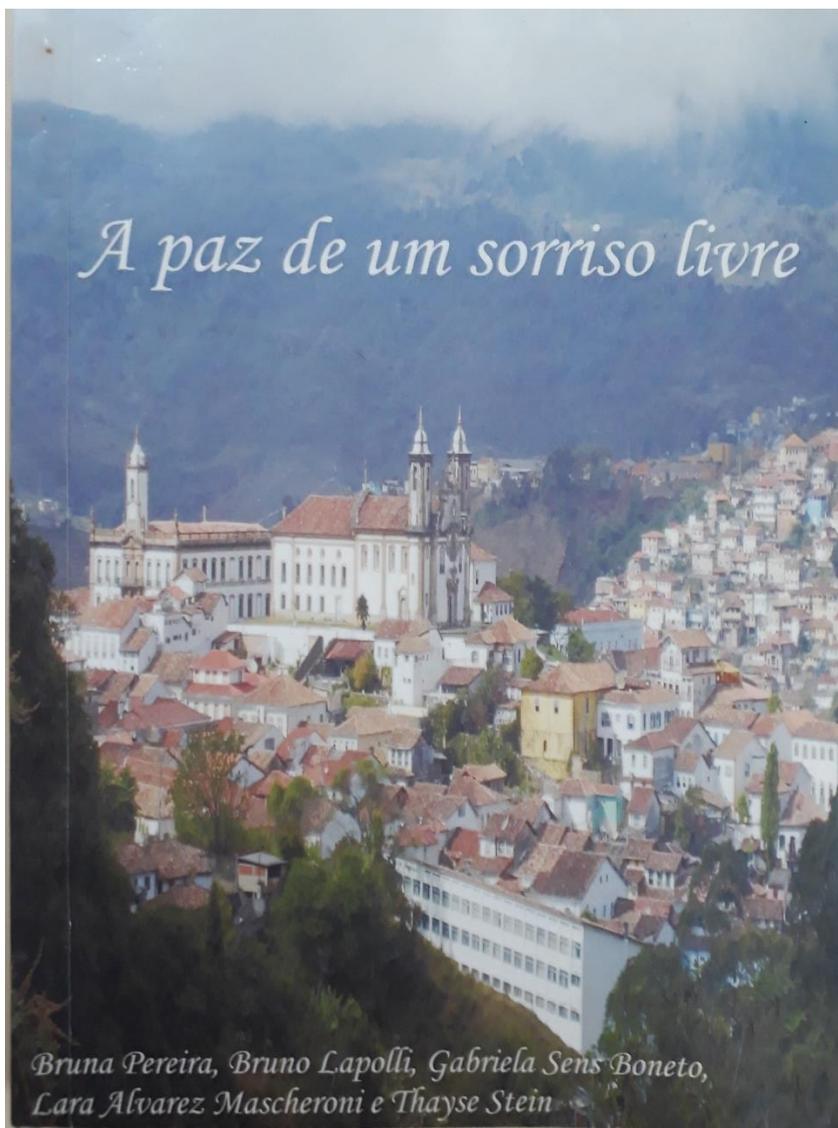
### ECONOMIA:

Exportação dos produtos nos assentamentos.



Página: 15

Fotografia 02: Pesquisa no formato jornal. A terra, página 15.



**Fotografia 03:** Capa da pesquisa no formato Livro. **A paz de um sorriso livre.**  
Estudantes: Bruna Pereira, Bruno Lapolli, Gabriela Sens Boneto, Lara Alvarez Mascheroni e Thayse Stein.



**Fotografia 04:** Professores da Escola 25 de Maio e do Colégio de Aplicação, no Assentamento Vitória da Conquista, em Fraiburgo-SC, em 1999.



**Fotografia 05:** Assentamento União da Vitória, em 2007.



**Fotografia 06:** Festa temática em Ouro Preto, em 2007.



**Fotografia 07:** Escola 25 de Maio, em 2009.



**Fotografia 08:** Assentamento União da Vitória, em 2009.



**Fotografia 09:** Congonhas do Campo-MG, em 2009.



**Fotografia 10:** Na UHE Itá, em 2011.



**Fotografia 11:** Torres da Igreja antiga de Itá, no Lago da UHE Itá, em 2011.



**Fotografia 12:** Pesquisadoras de 2011 e orientador prof. Fernando Leocino.



**Fotografia 13:** Premiação de melhor estande na área de educação, na 11ª SEPEX/UFSC, em 2012.



**Fotografia 14:** Lago da UHE Itá em Aratiba (Comunidade Sarandi).



Fotografia 15: Reunião em Brumadinho-MG, em 2019.



**Fotografia 16:** Arraiá do Pés na Estrada, no Colégio de Aplicação-UFSC, 2019.



**Fotografia 17:** Roda de Conversa: professores do Pés na Estrada e professoras aposentadas. Colégio de Aplicação da UFSC, em 2019.



**Fotografia 18:** Pesquisadoras em Brumadinho-MG, em 2019.



**Fotografia 19:** Oficina de pedra sabão em Mariana (MG), em 2019.



**Fotografia 20:** Ouro Preto-MG, em 2019.



**Fotografia 21:** Serra São José, em Tiradentes-MG, em 2019.



**Fotografia 22:** Chafariz de São José de Botas, em Tiradentes-MG.



**Fotografia 23:** Guia Jefferson, Mina Santa Rita, em Ouro Preto-MG.

A revista **Sobre Tudo** Vol. 10, Número 2 oferece a vocês, nossos leitores e leitoras, uma nova edição, intitulada Pés na Estrada: 20 anos. Trata-se de uma edição temática especial. O enfoque agora é a Iniciação Científica na escola e o principal homenageado é um projeto cuja trajetória confunde-se com as últimas décadas de história do Colégio de Aplicação. Para celebrar a memória dessas duas décadas, que não representam um fim, mas parte fundamental das atividades pedagógicas desenvolvidas no CA, este número da revista foi pensado tendo como norte a pesquisa na escola. Para tanto, os textos que aqui reunimos não apenas abordam, sob distintos enfoques e orientações, as realizações do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e o Nós propomos!, mas também pensam a sala de aula como espaço de pesquisa e a escola como produtora de saberes, constituindo-se, assim, práticas transformadoras de nossa concepção de escola e de sociedade.

Desengavetem suas ideias:  
Leiam! Escrevam! Compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias