

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB/DEDCX: uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Letras da Terra na perspectiva dos discentes

*Josinéa Amparo Rocha Cristal¹
Maria Mavanier Assis Siquara²*

Resumo

Este artigo tem como objetivo sistematizar e socializar parte da experiência de Estágio Supervisionado III no Curso Letras da Terra e a perspectiva desse trajeto pelos discentes. Esse curso nasceu do desejo coletivo de educadores de áreas de assentamentos de reforma agrária que solicitaram da Universidade do Estado da Bahia-UNEB a formação universitária. A reivindicação foi atendida pelo Departamento de Educação - Campus X. De modo que para o desenvolvimento do curso assumem a UNEB e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse trabalho teve como docentes: Josinéa Amparo Rocha Cristal e Maria Mavanier Assis Siquara. A questão que nos impeliu a este registro foi o interesse em perceber o que e como o referido estágio contribuiu na formação dos educandos de Letras da Terra pelo olhar desses discentes. Com tal propósito tomamos uma amostra de vinte relatórios de Estágio, que numerados em ordem crescente, foram selecionados para análise os de número par como registro individual da prática docente de Estágio Supervisionado. Na fundamentação deste trabalho apoiamos-nos em Antunes (2003; 2009), Bolzan (2009), Freire (2011), Fávero (1996) e Pimenta, Anastasiou (2011), Pimenta e Lima (2012), Nogueira (1995) e Zabalza (2008). O texto organiza-se a partir de uma breve menção histórica sobre a UNEB/ DEDCX na função formadora de educadores, em seguida apresenta-se a importância da prática de estágio supervisionado para a formação docente pelo olhar do discente-estagiário. O resultado desse trabalho apresenta por parte dos educandos de Letras da Terra uma concepção de estágio como um processo de formação crítica e de possibilidades de ensino com pesquisa.

Palavras-chave: Universidade. Estágio Supervisionado. Movimentos Sociais.

Abstract

This article aims to systematize and socialize part of experience on Supervised Internship III in *Letras da Terra* course and the prospect realized by students. This course was the collective desire of educators areas of agrarian reform settlements that requested *Universidade do Estado da Bahia-UNEB* university education. The claim was answered by the Department of

¹ Docente do DEDCX/UNEB – e-mail: Jcristal@uneb.br

² Docente do DEDCX/UNEB – e-mail: Mavanis@uol.com.br

Education - Campus X. Therefore *UNEB* and *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)* take the development of the course. The work had Josinéa Amparo Rocha Cristal and Maria Mavanier Assis Siquara as professors. The question that drove us to this record was the interest in understanding what and how the respective training contributed to the student practice of *Letras da Terra* course by the look of these students. To this purpose we took a sample of twenty Internship reports, which numbered in ascending order, were selected for the analysis of even number as an individual record of teaching practice of supervised internship. Underlying this work we took support on Antunes (2003; 2009), Bolzan (2009), Freire (2011), Favero (1996) and Pimenta, Anastasiou (2011), Pimenta and Lima (2012), Nogueira (1995) and Zabalza (2008). The text is organized from a brief historical mention of *UNEB / DEDCX* in forming function of educators then shows up the importance of the practice of Supervised Internship for teacher training by the look of the trainee. The result of this work presents an internship design by of students of *Letras da Terra* course as a process of critical training and teaching opportunities with research.

Keywords: University. Supervised Internship. Social Movements.

Iniciando o diálogo...

O texto em questão descreve parte da experiência vivenciada com o campo disciplinar Estágio Curricular Supervisionado III pelas professoras Josinéa Amparo Rocha Cristal e Maria Mavanier Assis Siquara no espaço educativo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST, no assentamento 1º de Abril/Prado-BA.

Inicialmente, elegemos destacar brevemente a função social da *UNEB* na região, no que toca a formação de educadores, retomando algumas de suas referências históricas, assim como de forma sucinta apresentar a visão dos educandos de *Letras da Terra* sobre a importância da prática de estágio supervisionado para a formação docente.

A educação superior pública estadual chega ao extremo sul da Bahia em 1981, por força da Lei 5692/ 71 como corpo de disciplinas especiais e diversificadas do antigo currículo do sistema de ensino para o 1º e 2º graus, hoje Educação Básica. Nestas disciplinas se incluíam as Técnicas Agrícolas e Técnicas Comerciais entre outras. O intuito era atender às “regionalidades e peculiaridades” da Lei.

A Secretaria Estadual da Educação pela Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia - SESEB, autarquia estadual vinculada à Secretaria de Educação do Estado- SEC, à época implanta os cursos especiais, dirigidos à formação de docentes com a duração de dois anos para efetivação da “integralização curricular”, cuja ideologia tecnocrática de governo intencionava provê o conhecimento técnico e instrumental de treinamento dos

educandos à “iniciação ao trabalho” e/ou ocupações consideradas como demandas regionais em face do proclamado desenvolvimento regional em curso (SIQUARA, 2006).

De modo que essa proposição constituiu-se na implantação das licenciaturas de curta duração pelo Núcleo de Educação Superior do Extremo Sul- NES em Teixeira de Freitas, vinculado ao Centro de Educação Técnica da Bahia/CETEBA, gênese do que é hoje o DEDCX/UNEB. Essas licenciaturas atendiam ao que dispunha a Lei: “[...] primordialmente, formar, através das suas unidades de Ensino Superior, docentes para as disciplinas específicas dos cursos que visam à formação técnica e profissional do primeiro e segundo graus. (SESEB, Catálogo Geral, 1981, p.2).

A luta das comunidades acadêmica, de professores do ensino básico e de forma mais ampla a comunidade local, expressara-se contra a precariedade das instituições de ensino e a falta de qualificação de professores, que não só dizia respeito à parte especial do currículo, mas também se estendia a outros campos do conhecimento, considerando-se que os professores do 2º grau eram os próprios egressos do magistério desse nível de ensino.

Dessas lutas, resulta a implantação de novos cursos. O que era para findar em dois anos (1981-1983) constituiu-se na gênese da educação superior pública estadual, regular na região. Em 07 de março 1983 o Conselho Estadual de Educação autoriza a oferta dos “[...] cursos de Letras e Estudos Sociais de natureza regular destinados ao Núcleo de Teixeira de Freitas, sob a responsabilidade da Faculdade de Formação dos Professores de Alagoinhas - FFPA em nível de curta duração. (SIQUARA, 2006, p. 72-73).

A caminhada de luta pela solidificação da educação superior pública fora contínua e no início da década de 1990 se implanta o Curso de Licenciatura Plena em Letras. Na dissertação de mestrado da coordenadora do Núcleo de Ensino Superior, Profa. Marli Neri da Silva aponta o embrião da licenciatura plena regular a partir das Letras. Descreve que ao ano de 1990, o Núcleo realiza o primeiro vestibular de graduação plena pela intervenção do então Reitor Joaquim de Almeida Mendes, como extensão da Faculdade de Alagoinhas- FFPA (SILVA, 2002).

Com a implantação desse curso é que se inicia o processo de solidificação da Universidade do Estado da Bahia como formadora de educadores na região, conforme a concepção multicampi- campi universitários e/ou Departamentos-, distribuídos pelo interior do Estado, mas ao mesmo tempo articulados administrativa e academicamente à Reitoria, Pró-Reitorias e órgãos assessores (Administração Central) com sede em Salvador que pela política de interiorização da educação superior estatal se estabelece numa rede de ações de ensino, pesquisa e extensão como Universidade.

A nosso ver, a universidade deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importantes papéis para o desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade contemporânea.

Daí porque ela tem a missão não apenas de possibilitar aos discentes a obtenção de um diploma, um emprego e remuneração satisfatória, mas principalmente, deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e a formação humana considerando a complexidade social, as desigualdades, demandas sociais engendradas pelas contradições de acumulação e apropriação pelo modelo de capitalismo em curso. Exerce tanto uma função social quanto política.

Para, além disso, a universidade deve ser capaz de devolver o investimento que recebe das populações desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão materializados pelas reais necessidades da população, ou seja, ela deve contribuir para solucionar os atuais problemas e reclamos de segmentos sociais, prioritariamente, daqueles que estão à margem dos bens culturais, sociais e econômicos.

Pimenta e Anastasiou (2011, p.161-162) dão ênfase às finalidades da universidade afirmando:

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Já Fávero (1996, p. 56) aponta que os fins da universidade estão circunscritos na sua função formadora, enunciando:

O saber que a universidade produz não pode ser visto como algo mágico, dado, sem história. Trata-se de um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens. Daí ser a função formadora uma das finalidades da universidade e que engloba todas as outras.

Assim, além da qualidade acadêmico-científica, tem como tarefa histórica cumprir com a relevância social de seu papel formador e criador de conhecimentos, deva estar culturalmente engajada nas/com as lutas sociais para enfrentar as tarefas que lhes cobram a sociedade civil, em certa medida, esse compromisso não se constitui numa questão de opção ideológica ou de voluntarismos: é uma imposição de sua historicidade.

No espaço regional outra função relevante a que foi chamada a UNEB- Campus X a desenvolver aponta para o compromisso de formação continuada de professores no exercício

da profissão, considerado o contingente escolar sem a qualificação necessária para atuação nesse contexto. Assim é que são desenvolvidos os programas especiais: REDE UNEB- (2000); PROESP (2004); PRONERA- Pedagogia da Terra (2004); Letras da Terra (2005); LICEEI (2009) e PARFOR (2010).

No contexto dessas demandas, implanta-se em 2006 o curso de Letras da Terra dirigida à formação de educadores das escolas do campo vinculado às organizações: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST; Movimento de Luta pela Terra- MLT; Coordenação Estadual dos Trabalhadores –CETA; Federação de Trabalhadores na Agricultura- FETAG e Fundação de Apoio aos Trabalhadores do Sisal- FATRES (Projeto de Curso, 2007, p.3)

O Curso foi estruturado em três eixos convergentes, buscando- se o estudo da linguagem numa proposta multidisciplinar e transdisciplinar: I- Linguagem, Cultura e sociedade; II- Língua e literatura; III- Linguagem e Práticas Educativas.

Para a docência, cada experiência de Estágio é única, pois se constitui num trabalho político-pedagógico em que o discente estagiário de alguma maneira revisita o espaço educativo com novas reflexões sobre o próprio fazer pedagógico diário, escolar ou não, uma vez que cada um passa a pensar de modo mais crítico sobre a institucionalização, a sociedade que a maneja, as contradições presentes, as relações de ensino - aprendizagem, as histórias de vida e expectativas de cada educando, a comunidade ao entorno, seus limites, mas também com base num corpo teórico-metodológico que possibilita novos olhares, novas análises, novas decisões até mesmo sobre o próprio trabalho educativo fruto da rotina no qual se estava imerso.

Como docentes já vivenciáramos experiências com o programa especial REDE UNEB-2000, também dirigidos para formação de professores em exercício, todavia percebíamos que aquelas Letras eram diferentes. Havia uma organização curricular diferente, educadores do campo com experiências muito ricas, com histórias de vida admiráveis, homens e mulheres militantes de várias regiões do estado e comprometidos com a luta pelo direito à vida humana - terra, alimento, ciência e conhecimento para todos, assumindo em cada momento avanços e limites dessa caminhada.

Essa percepção emergia do movimento do discente – estagiário nos encontros-aulas que em suas falas, questionamentos, nas trocas de materiais- artigos científicos e/ou de metodologias de ensino da língua, evidenciavam-se autocríticas desses discentes, até certo ponto severas consigo mesmos, principalmente nas discussões específicas de estudos teórico-práticos de elaboração temática do projeto de estágio como corpo orgânico de conhecimentos

teórico-metodológicos tendo como centralidade o ensino da Língua Portuguesa. Foram momentos-chave desse trabalho. Nesses encontros era visível o movimento intenso e, igualmente tenso, cada um como usuário da língua portuguesa e professor formador da educação básica assumia-se pouco conhecedor do potencial linguístico e diferenciado em uso na sociedade, notadamente, na discussão do campo das variantes lingüísticas, modos de falares e a prática pedagógica quanto à oralidade e a escrita dessas modalidades da língua. Nesse contexto, observava-se um certo desconforto ao tratar da postura docente e da conseqüente prática de ensino pela variante lingüística padrão considerada como opção político-lingüística de dominação, de poder e de prestígio social na comunidade brasileira, configurada por classes sociais antagônicas. De alguma maneira os discentes - professores expressavam o conflito que a seu modo de ver estariam apropriando-se de um saber da universidade como realidade teórica, mas de difícil “tradução” na formação linguística de os educandos em escolas do campo, ou não.

Para esses discentes – formadores essa variante linguística na relação concreta de suas experiências docentes se constituía quase que em uma outra língua, desconhecido o seu uso pelos educandos e suas famílias na convivência político-pedagógica dos assentamentos e nas escolas onde realizavam seus trabalhos. Nesse momento percebia-se na incomodação expressa que um dos desafios a enfrentar seria formular, reorganizar como docentes licenciados em Letras uma práxis pedagógica onde se debatia saberes da experiência vivida, convicções ideológicas, militância política e um corpo de conhecimentos científicos teorizador das práticas educativas, objeto de trabalho de cada um e cada uma.

Em certa medida, tomavam a si a apropriação do conhecimento historicamente produzido em diferentes tempos político-históricos, também como força e ferramenta de superação de limites pessoais e de avanços coletivos pela convicção de que a educação como ato político converte-se em força superadora da opressão e da exploração humana para além das cercas engendradas como condição de sociedade capitalista em curso.

Nessa perspectiva, para o educador Paulo Freire (2011, p. 110):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*¹. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a

¹ Grifo do autor

perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam, do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Com tal propósito as problematizações com e pelos estagiários foram se dando em cada módulo experienciado onde os conflitos entre os saberes da experiência feitos e os científicos - filosófico- epistemológicos do campo das letras iam se expressando e, em certa medida se reorganizando na dimensão mesma teoria-prática; prática-teoria.

Nesta tarefa de vivência do Estágio supervisionado para a formação de educadores em exercício, valemo-nos também dos estudos sobre Estágio como *práxis docente* explicitada em Pimenta e Lima (2004, p. 45) sob o ponto de vista de que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Com esse entendimento busca-se superar a visão dicotômica entre teoria e prática no movimento constante do pensar/fazer político-pedagógico que na experiência junto aos discentes- formadores de Letras da Terra, o processo sustenta-se pela fundamentação teórico-metodológica do percurso formativo de todo o curso de Letras configurado por campos disciplinares diferentes, desde os eixos curriculares mais gerais aos componentes específicos da Língua Portuguesa.

Nessa discussão, do ponto de vista de Antunes (2009, p. 14) uma questão ainda se impõe, a existência de um fosso entre os avanços teóricos das ciências da linguagem e a prática pedagógica do ensino de línguas. Uma espécie de desencontro entre dois caminhos paralelos e difíceis de se encontrarem: “Por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e seus achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo”. Para a autora é necessário trazer para o entendimento dos professores princípios teóricos, consistentes e bem fundamentados, explicitar teorias que possam alimentar seus debates e reflexões, que pode promover uma intervenção mais significativa a partir das práticas pedagógicas, uma vez que muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela linguística ainda são estranhos aos programas estudados.

Em sua discussão ressalta princípios orientadores da docência que aqui optamos por destacar alguns destes princípios. A autora aponta que os professores (p. 15):

- a) precisam estar conscientes das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais;
- b) precisam saber mais sobre as questões textuais- coesão, coerência, graus de informatividade de um texto- sobre os vazios linguísticos e pragmaticamente autorizados pelos contextos da interação;
- c) precisam conhecer melhor as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de texto;
- d) precisam saber mais sobre as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor no mundo da cultura letrada;

Nesse caminho de reflexão sobre teoria-prática no ensino de língua portuguesa, nesse caso, aos seus usuários, Nogueira (1995, p. 17) aduz uma contribuição significativa quando discute:

No contexto do trabalho pedagógico realizado na escola, [ou não] são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual.

O que a autora nos revela como formadores de formadores para atuação no contexto da educação básica, é que muitos são os fatores implicados na mediação pedagógica e complexas são as realidades que constituem a relação de construção do conhecimento que se deseja compartilhada com distintos sujeitos, pessoas com histórias de vida distintas, interlocutores com expectativas diversas, crenças distintas e culturas diversas. De modo que o processo formativo não pode alijá-las, mas torná-las significativas a partir da interação na construção do objeto de conhecimento, com o devido respeito aos saberes organizados no percurso profissional, porém com base num corpo de conhecimentos teórico-práticos inspiradores e fundamentais à docência. E, que na dimensão instituinte da educação linguística (ANTUNES, 2009) não se pode reduzi-la a um determinado e único tema, considerado seu vasto e complexo campo do conhecimento, mas se pode ampliar as competências comunicativas que a convivência social exige em situações de aprendizagens compartilhadas por distintos contextos, escolar e não escolar.

Nos estudos de Bolzan (2009, p. 47) ela dimensiona o conhecimento pedagógico compartilhado em quatro dimensões, aqui em destaque:

1. *O conhecimento teórico e conceitual;*
2. *a experiência prática;*
3. *a reflexão;*
4. *e a transformação.*

Essas dimensões são explicitadas pela autora no sentido de que a primeira caracteriza-se pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a segunda caracteriza-se pelas formas de intervenção durante a ação pedagógica, bem como por suas ideias sobre o que propõe como situação didática, deixando revelar as ideias sobre quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a terceira como reflexão é o pensar sobre as situações do ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço da prática pedagógica e da transformação que se apresenta pelo processo de apropriação. (BOLZAN, 2009)

Retomando Antunes (2009. p. 21) é oportuna sua reflexão quando aponta:

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação.

No caso particular dessa experiência de estágio com educadores do campo, a experiência se deu em salas de aula do ensino médio norteado pelo Projeto de Estágio Curricular Supervisionado elaborado pelos discentes cuja importância e sentido se expressam nas vozes dos discentes - estagiários.

Aqui, importa-nos compreender o que representou essa experiência de estágio, a significação dessa caminhada, bem como a percepção de limites e avanços desse trajeto na voz dos discentes - professores.

No aspecto metodológico e de análise dos registros dos sujeitos iniciou-se o processo partindo-se de uma classificação dessas falas por eixos temáticos buscando a recorrência de sentido para delimitá-los, a fim de se organizar as objetivações de sentido e significações atribuídas ao Estágio Supervisionado Letras da Terra pelos discentes-estagiários. Elegemos, portanto, os eixos temáticos representativos de núcleos de sentido, (MINAYO, 2010), inscritos nos registros dos discentes-estagiários aqui organizados como expressão e divulgação do conhecimento construído individual e em grupo por esses professores. Suas falas aqui, ora registradas, foram extraídas dos relatórios de Estágio (20) vinte, tomados como

escrita da experiência vivida e de expressão do conhecimento reelaborado em aulas e na dimensão teoria-prática em permanente discussão e apropriação do campo, como subjetivação e objetivação significativa para os discentes de Letras, professores da educação básica. Seus registros foram ainda organizados em categorias a partir da recorrência de significação atribuída ao Estágio Supervisionado como componente curricular formativo integrado à esteira do curso, nas vozes desses professores–estagiários:

- A) Necessidade de certificação profissional;
- B) Experiência supervisionada e a devida discussão em grupo;
- C) Aperfeiçoamento e avaliação da prática;
- D) Ensino com pesquisa;
- E) Experiência inovadora
- F) O projeto como articulador da prática pedagógica

No corpo do texto para diferenciação de registro, são mencionados o nome discente, seguido das letras (A,B.C... sucessivamente).

Nessa rede de significações acerca da experiência de estágio vivenciada pelos discentes- estagiários de Letras da Terra foi recorrente a ênfase na importância da certificação universitária como exigência normativa da sociedade em curso, mas também de expressão da área de qualificação que cada sujeito está inscrito, como especificidade e estruturação do mundo do trabalho no modelo capitalista em curso. Isto é, no caso particular do Estágio para a formação docente consideram que, primeiro, passa pela institucionalização, na medida em que dispõe de uma exigência normativa que identifica e certifica sua existência. Discente (A):

Este Projeto atende a exigência assegurada pelas LDB 9394/96 Parecer CNE/CP 09/01- maio 2001;Resolução CNE/CP 01/2002; Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CONSEPE/UNEB- 795/2007” que dá corpo a Legislação do curso, normatizando sua certificação, que também é importante e sem a qual o curso de Letras não existiria, nem nós estaríamos aqui estudando. É também um modo de estratificação do mundo do trabalho pelo modelo político estabelecido com base nas especializações. (agosto, 2010).

Mas não só da exigência legal se corporifica um curso, embora essa dimensão seja tão importante quanto às demais expressas pelos discentes - estagiários. Na compreensão da Discente (C) o estágio tem relevância na caminhada de ensino - aprendizagem de modo contínuo. Afirma:

[...] O estágio é um processo de ensino aprendizagem, que permite ao estagiário aperfeiçoar o seu conhecimento e avaliar a prática, revendo pontos de vista e

conceitos para que sua permanência em sala de aula resulte num processo qualitativo para a educação (agosto de 2010)

Discente (D) complementa dizendo:

[...] é uma ferramenta para o ensino, pois possibilita ao docente - estagiário desenvolver uma prática crítica, conduzindo-lhe a um movimento dialético e dinâmico entre pensar e fazer as ações inovadoras considerando – o como um pesquisador do conhecimento além de respeitar os saberes dos educandos, como sujeitos construtores da história a partir de uma prática reflexiva (agosto de 2010).

Diante dos aspectos trazidos à discussão destacam-se a prática crítica, reflexiva e a prática da pesquisa. Nessa direção é importante ressaltar que nos estudos de Pimenta e Lima (2012, p. 48) com base nas pesquisas de Schön (1992) explicitam o sentido de prática reflexiva como uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

E, no que diz respeito à compreensão do ensino com pesquisa, do Estágio com pesquisa, de acordo com essas autoras, estudiosas do campo desde a década de 1990, ainda na (p.46) discutem as possibilidades de Estágio com pesquisa na formação inicial, objeto de suas pesquisas no contexto da formação do futuro professor, apontando compreensões relevantes nesse campo, nós as destacamo-las, embora num contexto de formação inicial para quem já é professor, dada a importância de suas contribuições também para essa modalidade formativa, quais sejam:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam [que experienciam]

Para o Discente (E) o estágio se ressignifica como um laboratório de ensino numa experiência inovadora para a construção de novas práticas no exercício da docência, mencionando que:

O estágio é, de certa maneira, um laboratório onde o estagiário pode colocar em prática o aprendizado teórico assimilado e dispor de suas habilidades para ajudar a elevar a qualidade de ensino da escola onde atuará. É através do campo de estágio que se abre a possibilidade de intercâmbio de saberes e experiências entre os

estagiários, professores-formadores e campo de trabalho em discussões contínuas que realimentam as possibilidades de inovação em salas de aula. (agosto, 2010)

É importante destacar que durante essa experiência observou-se que os discentes ao delinear o projeto de estágio construíram uma proposta de ensino da Língua Portuguesa buscando superar a dominação da gramática pela gramática se sobrepondo aos demais aspectos da língua. A esse respeito discorre a Discente (H)

A relevância do projeto de estágio consiste em articular no ensino da Língua Portuguesa a Literatura, a gramática, a oralidade, a leitura e interpretação e produção textual de modo que na relação de ensino- aprendizagem nenhum aspecto se sobreponha sobre o outro. (agosto, 2010)

Para Antunes (2003, p. 40-41) o que acontece no modo de ensinar a língua é que:

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Para a discente (G) essa experiência de Estágio fora singular em relação a outras experiências vividas:

Já vivi outras experiências de estágio supervisionado, mas o percurso teoria-prática não era discutido, analisado. Eu não rediscutia passos, planejamentos, situações vivenciadas com os alunos, as incertezas, como a gente faz agora no grupo. A própria experiência de escrita do relatório levantando questões vivenciadas e discuti-las no próprio texto, também me fez ver o quanto preciso estudar me preparar para ser uma boa docente. Eu sei que nunca estarei pronta, mas discutir pontos, reler textos de base teórica ou metodológica mesmo trabalhados em outras disciplinas aqui no grupo foi fundamental. Nesse relatório também fui buscar anotações no meu diário de campo-descrição de situações em aulas (solicitação das professoras de Estágio), mas entendi que devo fazê-lo como prática diária sempre para a elaboração de novas ideias e para debatê-las com nossos educandos e também me autoavaliar. (agosto de 2010).

De acordo com os estudos e pesquisas com materiais escritos – *diários e biografias* - pelos professores, Zabalza (2008, p. 11) traz a contribuição da escrita do “diário de aula” em seu trabalho de pesquisa-ação a partir de diários de um grupo de professores espanhóis. Elegemos por destacá-lo dadas as contribuições expressas na construção do conhecimento pela docência, embora na situação expressa pela estagiária não se estaria falando da mesma coisa, são gêneros diferentes, mas que resguardam uma certa similitude. Enfatiza o autor:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de *círculo de melhoria* capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da *consciência*, continua pela obtenção de uma informação *analítica* e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, *a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.*

No registro expresso pelo discente (F), ele define o projeto como articulador da prática pedagógica, enfatiza o papel do professor na reflexão contínua de sua prática e na avaliação ou não dos avanços:

Percebo que o projeto de estágio nos obrigou a uma repassada por todo o curso de Letras, nos vimos “por dentro e por fora” ao mesmo tempo em que nos fez pensar/reelaborar aspectos teóricos/práticos articuladores de uma totalidade a ser desenvolvida como ato de educação no ensino da língua portuguesa, num contexto situado e exigente. Percebi que o papel docente é de singular importância ele “não é dono do saber, mas também não é “ um sem saber”. Ele deve se aperfeiçoar continuamente, o conhecimento é dinâmico e exige cada vez mais saberes ditos qualificados para que ele possa avaliar com cuidado o seu trabalho na escola ou não ou na sociedade, nos movimentos sociais, para que interprete, analise os modos de apropriação e construção do conhecimento dos alunos compartilhados nas distintas salas de aula. (Agosto de 2010)

Nessa perspectiva, Bolzan (2009, p.16) discutindo o papel do professor com base em Schön (1997) e Freire (1997) adverte que:

Quando pensamos sobre o processo de ensinar e de aprender, é preciso salientar a importância do papel do professor, colocando-o em evidência. Acreditamos, pois, que o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal, e interpessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula [...]

Retomando as significações sobre o processo de estágio de Letras da Terra atribuídas pelos discentes - estagiários é oportuno destacar o que o Discente (B) conclui:

A importância da realização deste estágio de regência III reside na preocupação de qualificar profissionais do campo do conhecimento linguístico e literário que sejam capazes de fazer leituras da realidade, agir criticamente sobre ela, e contribuir com a transformação social. Neste horizonte de sentido a escola poderá ser o *lócus* de mudanças e de transformações. O estágio em questão se constitui parte do processo de graduação da turma Patativa do Assaré do curso Letras da Terra vinculado ao Campus X da UNEB cujo papel fundamental é a qualificação de novos educadores em Língua Portuguesa e Literatura. (agosto, 2010)

Freire (2011, p.40) discutindo a formação de educadores enfatiza que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Poucas palavras finais

Retomar esta experiência de Estágio Supervisionado em Letras da Terra é muito importante, fazer dela um registro com a finalidade de divulgar o saber destes educadores como parte da vivência no Assentamento 1º de Abril é nossa responsabilidade, considerando que por momentos distintos sentíamos mais aprendizes do que professores formadores. As histórias de vida e de lutas pelo direito à educação superior pública fluíam corajosamente no embate do/pelo conhecimento sistematizado, mas também naqueles ainda em construção. Para nós, um momento ímpar como contribuição ao contínuo movimento de reinvenção das letras da terra redesenhando o presente/futuro como novos educadores do campo, também redesenhando o humano da vida.

Nesse trabalho fluíam gramáticas, teorias e práticas linguísticas, concepções de educações, de sociedade, povo, gentes, poesia, arte, conflitos ideológicos, incertezas e dúvidas no inacabamento do ser e do viver (FREIRE, 2011). Agigantavam-se à nossa frente e ao nosso lado pessoas, ideias, projetos de vida e propósitos de construção de uma sociedade sem a barbárie da opressão e da exploração humana. Outros modos possíveis de se viver humanamente no planeta, reaprendendo e (des) aprendendo continuamente.

Nosso trabalho docente esteve sempre na defesa de que uma universidade se reinventa quando se “engravida” dos saberes das comunidades e quando dos movimentos sociais é parte integrante, não para falar sobre eles, mas com eles dialogar em dimensões de conhecimentos distintos, porém, entendendo que a academia institucional não tem um saber superior ao que homens e mulheres vêm organizando enquanto saberes para sobreviverem humanamente na sociedade de classe. Cada saber tem seu papel e sua função social historicamente datado, valem os conhecimentos com os quais se aprende e (re) aprende em múltiplas dimensões para saber viver o modo de ser humano no planeta terra.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FÁVERO, M de L. A. **Universidade e Estágio Curricular: subsídio para discussão**. In: Alves, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**, São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Ana Lúcia, H. Eu leio, Ele Lê, Nós Lemos: Processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Lúcia B.; GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**, Campinas, SP: Papirus, 1995.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. PIMENTA, Selma garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Marli Néri da. **A Educação em Teixeira de Freitas-Bahia: relação escola e cidade**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SIQUARA, Maria Mavanier Assis. **A Universidade do Estado da Bahia e a Interiorização do Ensino Superior Público**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, 2006.

UNEB/DEDCX: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aulas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.