

Contribuições de um estágio coletivo no projeto *Conscientizar para a Vida*

Marinalva Silva Miranda

Samuel Bueno Soltau

Resumo

No estágio, o futuro professor tem a oportunidade de integrar a experiência vivida e o conhecimento adquirido no curso de licenciatura. Os graduandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas realizaram, no segundo semestre de 2008, um estágio organizado segundo o modelo reflexivo de formação profissional do professor, que considera o impacto dos saberes prévios. Os estagiários se organizaram em equipes para, em conjunto com os professores de uma escola estadual, executarem o projeto *Conscientizar para a Vida*. Na primeira etapa, os estagiários ministraram aulas teóricas e organizaram equipes de alunos para a execução de práticas relacionadas com o tema água. Na segunda etapa, apoiados pelos professores, os estagiários orientaram os alunos na execução de práticas na sala de aula. Na terceira, participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores. O estágio curricular deve permitir que o futuro professor se envolva com a rotina escolar e, assim, confronte os saberes gerados pelas experiências práticas.

Palavras-chave: estágio; formação de professores; licenciatura em Ciências Biológicas.

Abstract

Contributions of a collective traineeship in the Conscientizar para a Vida project

During the traineeship, the future teacher has the opportunity to integrate the practical experience and the knowledge acquired during the teacher education course. In the second half of 2008, the students of the faculty of Biological Sciences at Alfenas Federal University had a traineeship organized according to the reflexive model of teacher formation, taking into account the impact of their previous knowledge. The trainees were organized in teams in order to develop the Conscientizar para a Vida project, together with one public school teaching staff. In the first stage, the trainees taught theoretical classes and organized teams of students to do practical activities related to the theme water. In the second stage, with the help of the teachers, the trainees led the students to perform practical classroom activities. In the third stage, the trainees attended pedagogical supervisor meetings with the teachers involved. The mandatory traineeship must enable the future teacher to get involved in the school routine in order to link theoretical knowledge and practical experience.

Keywords: traineeship; teacher formation; teacher education course in Biological Sciences.

Introdução

O estágio acadêmico nos cursos de licenciatura é uma fase transitória de aprendizado e preparação em que os acadêmicos terão a oportunidade de vivenciar situações com as quais se depararão no exercício profissional. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – trouxe indicações inovadoras no que tange à formação de professores nesta virada de milênio. Em seu artigo 61, apresenta os fundamentos para a formação de profissionais da educação: a associação entre a teoria e a prática e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino.

Segundo Jordão (2005) e Krahe (2004), essa questão contida no artigo 61 da LDBEN tem ocupado um papel de destaque nas discussões políticas e educacionais brasileiras. Os cursos de licenciatura limitam a formação do professor, impedindo-o de ser um profissional competente. As unidades de formação de docentes, em todos os níveis nacionais, estão discutindo e implantando reformas em seus currículos, visando

à adequação às normas e às diretrizes curriculares do Ministério da Educação nos cursos de licenciatura. Isso é essencialmente visível no que diz respeito às disciplinas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares. Acrescenta-se a importante determinação legal de que as licenciaturas sejam cursos com características próprias, independentes dos bacharelados.

De acordo com Tomazzetti *et al.* (2004), a interação entre experiência vivida e conhecimento educacional estabelece “as possibilidades de conectar o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas”. Por meio da experiência no ensino universitário, é elaborada uma perspectiva de formação educacional cujas bases estão presentes na investigação-ação, que fornece as referências do trabalho investigativo e colaborativo como princípio educativo.

Wallace (1991, *apud* Hayama, 2008) aponta para a existência de três modelos de formação profissional do professor:

- 1) *Modelo do Ofício*: fundamenta-se na ideia de que o aluno-professor adquire a técnica ao observar e imitar as ações do especialista sem qualquer análise crítica, devendo reproduzi-las fielmente.
- 2) *Modelo da Ciência Aplicada*: refere-se ao uso de conhecimentos científicos pelo especialista para embasar objetivos e ações educacionais. Também não há análise crítica por parte do aluno-professor.
- 3) *Modelo Reflexivo*: ao contrário dos outros dois modelos, que viam o aluno-professor como sujeito passivo, aqui é reconhecido o impacto dos seus saberes prévios. Além disso, considera valores e experiências do especialista havendo, portanto, uma prática reflexiva.

Dessa forma, cursos de licenciatura baseados nos Modelos 1 e 2 têm suas disciplinas específicas desvinculadas das pedagógicas; logo se formam profissionais racionais, técnicos e meros executores dos saberes acadêmicos. Já no Modelo 3, há análise e articulação dos saberes entre o especialista e o futuro professor, porém corre-se o risco de se considerar que o saber docente depende exclusivamente da prática.

Na verdade, o conhecimento começa pela prática. O primeiro momento do processo do conhecimento é entrar em contato com fenômenos do mundo exterior: trata-se do *conhecimento sensível*, o qual fornecerá dados para uma laboração mental-científica, refletindo a essência dos fenômenos para que se alcance o *conhecimento racional*, dirigindo este novamente para a prática. Tem-se como resultado a unidade do conhecimento e da ação (Gonçalves, Ramos, 1998).

Nesse sentido, Zeichner (1992a, *apud* Jordão, 2005) propõe que a prática reflexiva seja feita coletivamente em comunidades de aprendizagem. Essa pesquisa pode ser chamada de pesquisa-ação, caracterizada por uma atividade empreendida em grupos. Tratando-se de formação inicial, momentos iniciais de prática estão intimamente atrelados ao

estágio, que pode se constituir numa atividade articuladora no processo de formação, desde que favoreça a integração entre os conteúdos trabalhados ao longo do curso e a realidade da sala de aula (Piconez, 2003 *apud* Jordão, 2005).

Segundo Jesus (2000, *apud* Jordão, 2005), o período do estágio supervisionado é de fundamental importância na carreira de qualquer professor, correspondendo à fase em que os licenciandos sentem maior necessidade de aprendizagem profissional. Isso impedirá que muitos professores iniciantes abandonem a carreira diante das primeiras dificuldades do cotidiano.

Diante disso, procurou-se promover um estágio segundo o modelo reflexivo para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas. Com esse modelo, eles vivenciaram experiências interdisciplinares por meio de um contato mais profundo e, com isso, puderam desenvolver uma perspectiva mais ampla da complexidade do processo educativo.

Metodologia

Os estágios foram realizados na Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, no bairro Vista Grande, em Alfenas, Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2008, abrangendo desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, totalizando 26 turmas e mobilizando todos os estudantes, os professores e a direção da escola, bem como pais, familiares e moradores do bairro.

Participaram do estágio 16 acadêmicos do 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que se organizaram em equipes para trabalhar em conjunto com os professores na execução do projeto, intitulado *Conscientizar para a Vida*, nos turnos matutino e vespertino.

Na primeira etapa do projeto, os estagiários ministraram aulas teóricas e organizaram equipes de estudantes para a execução de práticas relacionadas com o tema *água*, incluindo atividades práticas ao ar livre, como a observação do processo de germinação durante o plantio e o acompanhamento de canteiros de hortaliças e legumes no terreno da escola.

Na segunda etapa, os estudantes executaram as práticas na sala de aula orientados pelos estagiários e professores.

O projeto *Conscientizar para a Vida* culminou na realização de uma feira de ciências temática sobre a água, a *Feira da Água*, na qual os estudantes expuseram os experimentos realizados no decorrer do projeto para colegas, familiares e visitantes da comunidade.

O projeto contou com a participação das Secretarias Municipais de Obras e da Educação e Cultura (Smec) de Alfenas e da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa).

Como forma de avaliação, ao término do projeto realizou-se uma entrevista coletiva com todos os envolvidos: estudantes, estagiários e

equipe da Escola Estadual Dr. Napoleão Salles. A entrevista e todo o material produzido durante o projeto estão documentados em vídeo.

As principais questões abordadas foram:

- Houve participação e conscientização dos estudantes?
- Projetos como esse deveriam proliferar dentro do ambiente escolar?
- Qual a importância da participação dos estagiários na realização do projeto?
- O que os estagiários perceberam e aprenderam ao longo da realização do estágio?

Resultados e discussão

O projeto *Conscientizar para a Vida* inovou a forma de realizar o estágio curricular na licenciatura pela maneira como promoveu a interação entre estagiários, estudantes e equipe da escola. Além disso, despertou os estudantes para a conservação do meio em que vivem e o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Todos os entrevistados acentuaram a importância das ações efetuadas no âmbito do projeto visando à conscientização e à mudança de atitude de estudantes e da comunidade no entorno da escola, tornando a educação ambiental uma forma importante para integrar e aprimorar o conhecimento do aluno no seio da comunidade em que vive e na qual a escola está inserida. De acordo com Philippi Jr. *et al.* (2002), a educação é a principal solução para os problemas ambientais, pois se busca o desenvolvimento sustentável por meio da conscientização e da mudança de atitude de pessoas inseridas num contexto de responsabilidade coletiva.

Segundo Toró-Tonissi (2005), um dos passos mais importantes e complexos no trabalho de educação ambiental é suscitar na comunidade o desejo de participação. Isso foi conseguido durante o evento de encerramento do projeto *Feira da Água*, do qual participaram outras escolas e pessoas da comunidade.

Como conteúdo escolar proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a temática ambiental permite apontar para as relações recíprocas entre sociedade e meio ambiente, marcadas pelas necessidades humanas, seus conhecimentos e valores. Sua discussão completa demanda fundamentação em diferentes campos do conhecimento (Brasil, 1997).

Outro aspecto a ser examinado é o envolvimento de todos os professores na execução do projeto. Observa-se, então, que houve um caráter interdisciplinar e transversal. De acordo com Oliveira (2002), a interdisciplinaridade questiona a segmentação do conhecimento e a transversalidade refere-se à dimensão da didática, ou seja, aprender na realidade e na prática. Isso é fundamental para o estudo do meio ambiente proposto pelos PCN.

Essa integração das diferentes áreas pertinentes às Ciências e à Educação visa à melhor qualificação do profissional formado. Segundo Ovigli e Bertucci (2009), há uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de tal forma que a mudança em qualquer um influencia os demais, da mesma maneira que tais elementos estão intimamente associados aos objetivos educacionais e às concepções do docente.

Projetos que promovem interações coletivas e conflitos cognitivos são eficazes na construção de novos saberes (Jordão, 2005). Isso se torna evidente nos relatos dos entrevistados:

Projetos desenvolvem a curiosidade e promovem o contato direto entre professor e aluno, além disso, se sentem capazes e conscientizam sobre o meio ambiente. (Solange O. Figueiredo – professora de História do ensino fundamental).

Eles ficaram entusiasmados com a apresentação de seus trabalhos. (Marta Aparecida da Silva – professora de Português do ensino fundamental).

Projetos despertam a atenção dos alunos, assim aprendem muito mais. (Aline Borges Vieira Vignoli – professora de História dos ensinos fundamental e médio).

Segundo os relatos de todos os entrevistados, o êxito do projeto deveu-se à forma de participação dos estagiários:

Foi o eixo principal: orientaram, desenvolveram e deram apoio aos professores. (Mírcia Aparecida Silva – professora de Português dos ensinos fundamental e médio).

A colaboração dessas pessoas se torna fundamental, pois com o conhecimento que eles estão adquirindo na graduação enriquece muito o projeto. (José Agostinho R. dos Reis – professor de Matemática dos ensinos fundamental e médio).

É sempre bom contar com a ajuda de estagiários (futuros professores), pois, como estão na faculdade, sempre trazem novidades (pontos de vista, tendências, etc...). Isso ajuda muito o professor a se atualizar. (Lilium Maria C. Leal – professora de Ciências do ensino fundamental).

Jordão (2005) ressalta que a formação de professores deve envolver problemas derivados da prática cotidiana. Essa necessidade de se envolver com a rotina escolar é observada no relato dos estagiários: “Esse foi o melhor estágio realizado, em que houve um começo, meio e fim; foi importante e interessante porque tivemos a oportunidade de fazer parte da rotina da escola, participando de reuniões de professores. As aulas teóricas tiveram um objetivo que era a *Feira da Água*; a interação com os estudantes despertou a curiosidade e nos aproximou deles”.

Quando os acadêmicos participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores, vivenciaram uma realidade diferente daquela vivida em sala de aula: reuniões pedagógicas para planejamento da rotina escolar. Essa capacidade de interagir e de dialogar deve ser

importante na formação do educador. Assim, os futuros professores deveriam não só ter contato e acompanhar os Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação (fato que já ocorre, porém raramente), como também ser levados a participar de projetos que envolvam conjuntamente a escola e outros setores sociais (Leite; Di Giorgi, 2004). Embora possam parecer exaustivos e dispensáveis, assumem um papel estruturante e organizativo. Os encontros denominados de “reflexivos” são um espaço para que o grupo de professores possa refletir ativamente sobre a prática docente (Tomazzetti *et al.*, 2004). Alguns professores consideraram que a presença deles nas reuniões foi imprescindível para o desenvolvimento do projeto, sugerindo que, em próximos projetos, houvesse mais momentos de interação.

Conclusão

A partir da avaliação dos resultados do projeto, pode-se concluir que ele contribuiu, naquele contexto específico, para acentuar a concepção de que a educação forma cidadãos conscientes e responsáveis; portanto é um valioso instrumento para a construção de uma postura humana orientada para a sustentabilidade de nossas interações com o planeta.

Os confrontos entre os saberes gerados pelas experiências práticas possibilitaram a elaboração de novos saberes, transformando aqueles que os estudantes já possuíam e aproximando-os das concepções científicas baseadas nas evidências experimentais e nas vivências propiciadas pelas atividades do projeto.

Ao contrário do modelo de estágios meramente observacional, o modelo de estágios centrado na pesquisa e na intervenção direta na realidade da escola oferece-se como um caminho promissor para a formação de professores. Os inúmeros problemas sociais que reclamam uma intervenção imediata associados a seus impactos nas escolas – especialmente as públicas – exigem das universidades que formam professores uma postura à altura e ao alcance dessa constatação. O estágio curricular não pode ser visto como mero cumprimento de uma exigência legal, desligado da realidade escolar e social; ao contrário, deve ser pensado tendo presente o papel social do acadêmico-estagiário, da universidade que o prepara, da escola que o acolhe e da instituição na qual ele irá atuar depois de formado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>; <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>. Acesso em 12/08/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. 3. ed. Brasília: SEF, 1997. v. 4.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. *Revista Unicastelo*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-15, 1998. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/pratens.PDF>>. Acesso em: 11 out. 2009.

HAYAMA, M. P. *Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado*. 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-144133>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

JORDÃO, R. S. *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia*. 2005. 351 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082007-164822>. Acesso em: 10 ago. 2009.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

OLIVEIRA, R. C. F. Transversalidade no currículo escolar. In: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Educação ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 61-68.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia nas instituições públicas de ensino superior paulistas. *Revista Ciências & Cognição*, São Paulo, v. 14, n. 2. p. 194-209, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/ciencogn.htm>>. Acesso em: 11 out. 2009.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo *et al.* Visão de interdisciplinaridade na educação ambiental. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; PELICIONI, M. C. F. *Educação ambiental: desenvolvimento de projetos e cursos*. 2. ed. São Paulo: Signus, 2002. p. 178-185.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria *et al.* Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática reflexiva. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

TÓRO-TONISSI, Rosa Maria. *Percepção e caracterização ambientais da área verde da microbacia do Córrego da Água Quente (São Carlos, SP) como etapas de um processo de educação ambiental*. 2005. 528 f. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18139/tde-26012006-100606>. Acesso em: 10 ago. 2009.

Marinalva Silva Miranda, especialista em Educação Ambiental, é docente efetivada da Escola Estadual Dr. Napoleão Salles na cidade de Alfenas, Minas Gerais.

maribio2001@yahoo.com.br

Samuel Bueno Soltau é professor adjunto da Universidade Federal de Alfenas, líder do grupo de pesquisa Divulgação Científica e Fronteira do Conhecimento.

sbueno.br@gmail.com

Recebido em 7 de fevereiro de 2010.

Aprovado em 15 de abril de 2010.