

**ESTÁGIO NA MODALIDADE DE PROJETOS:
DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

***INTERNSHIP IN THE MODALITY OF PROJECTS:
CHALLENGES AND CONSTRUCTIONS IN THE FIELD EDUCATION***

***ETAPA EN LA MODALIDAD DE PROYECTOS:
DESAFÍOS Y CONSTRUCCIONES EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO***

Jábisson Fideles de Sousa

jabysousa@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Stephanie Oliveira Augusto

stephanieeveto@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Gildeir Alves de Brito

gildeiralvesdebrito@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ivaneide Gama Barbosa

yvaneidegama@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Maricleide Pereira de Lima Mendes

Maricleide.mendes@ufrb.edu.br

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora em Ensino de Ciências

RESUMO

Neste artigo, trazemos as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado II em Educação do Campo, realizado durante o VI semestre do Curso de

192

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no ano de 2017. Foi desenvolvido em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública do campo situada em um município do interior do estado da Bahia. O objetivo é relatar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do estágio na modalidade de projeto e retratar a inserção, o planejamento, as observações, as regências, as avaliações e as oficinas realizadas pelos estagiários na unidade de ensino. Para alcançarmos este objetivo, revisamos obras de autores como Caldart (2012), Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) entre outros, que nos auxiliaram no ganho de subsídios para abordarmos a questão do estágio supervisionado e a sua importância na formação docente. Durante a regência, desenvolvemos duas oficinas. Nessas oficinas, procuramos usar metodologia de trabalho em grupo, com a abordagem fundamentada em atividades que promovessem a interlocução entre os docentes e os alunos, para que o conhecimento fosse construído a partir da ação e da reflexão. Observamos um interesse pelas atividades propostas, permitindo a ressignificação da temática por parte dos alunos. No final do processo, os alunos socializaram as oficinas em uma Feira de Ciências no pátio da escola, o que se configurou como um espaço de socialização do estágio. O resultado das oficinas sugere ser essa prática pedagógica eficaz na formação de professores.

Palavras-chaves: Ciências da Natureza. Educação do Campo. Estágio na modalidade de Projeto. Oficinas Temáticas.

ABSTRAT

In this article, we bring the activities developed in the supervised internship II in Rural Education, held during the 6th semester of the Rural Education Degree Course at the Federal University of Recôncavo da Bahia, in the year 2017. It was developed in a class of the 1st year High School, in a public rural school located in a city in the interior of the state of Bahia. The objective is to report the experiences lived in the development of the internship in the project modality and to portray the insertion, planning, observations, rules, evaluations and workshops held by the interns in the teaching unit. To achieve this goal, we reviewed works by authors such as Caldart (2012), Almeida and Pimenta (2014), Pimenta and Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) among others, who helped us to gain subsidies to address the issue of supervised internship and its importance in teacher training. During the conduct, we developed two workshops. In these workshops, we seek to use group work methodology, with an approach based on activities that promote dialogue between teachers and students, so that knowledge is built from action and

reflection. We observed an interest in the proposed activities, allowing the students to redefine the theme. At the end of the process, students socialized the workshops at a Science Fair in the schoolyard, which was configured as a space for socializing the internship. The result of the workshops suggests that this pedagogical practice is effective in teacher training.

Keywords: Natural Sciences, Field Education, Project Training, Thematic Workshops.

RESUMEN

En este artículo, presentamos las actividades desarrolladas en la pasantía supervisada II en Educación Rural, realizada durante el sexto semestre del Curso de Educación Rural en la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia, en el año 2017. Fue desarrollado en una clase del primer año. High School, en una escuela rural pública ubicada en una ciudad del interior del estado de Bahía. El objetivo es informar las experiencias vividas en el desarrollo de la pasantía en la modalidad del proyecto y retratar la inserción, planificación, observaciones, normas, evaluaciones y talleres realizados por los pasantes en la unidad de enseñanza. Para lograr este objetivo, revisamos trabajos de autores como Caldart (2012), Almeida y Pimenta (2014), Pimenta y Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) entre otros, quienes nos ayudaron a obtener subsidios para abordar el tema de la pasantía supervisada y su importancia en la formación del profesorado. Durante la conducta, desarrollamos dos talleres. En estos talleres, buscamos utilizar la metodología de trabajo grupal, con un enfoque basado en actividades que promuevan el diálogo entre docentes y estudiantes, para que el conocimiento se construya a partir de la acción y la reflexión. Observamos un interés en las actividades propuestas, permitiendo a los estudiantes redefinir el tema. Al final del proceso, los estudiantes socializaron los talleres en una Feria de Ciencias en el patio de la escuela, que se configuró como un espacio para socializar la pasantía. El resultado de los talleres sugiere que esta práctica pedagógica es efectiva en la formación del profesorado.

Palabras clave: Ciencias naturales. Educación rural. Prácticas en modo Proyecto. Talleres temáticos.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, socializamos as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada em um município do estado da Bahia.

Este estágio aconteceu na modalidade de Projeto e nasceu da necessidade de pensar um processo de ensino para a Educação do Campo que coadunasse com um projeto educacional que permitisse o licenciando compreender a relação entre a teoria e a prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica. E nessa ótica, o estágio passa a ter um papel crucial na formação dos professores do campo.

Conforme apresentado no parecer que embasou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o currículo das escolas do campo deve ser fundamentado numa lógica de desenvolvimento humano integral, que favoreça a constituição da cidadania e da inclusão social. Nessa perspectiva, Queiroz salienta que:

(...) o ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto. Por isso, é preciso articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial. Para tanto, é necessário investir nas Escolas do Campo priorizando alguns aspectos que poderão fazer a diferença na construção da Educação do Campo". (QUEIROZ, 2011, p. 42)

Nesse sentido, é inegável a necessidade de integração das experiências dos sujeitos dentro do currículo. A prática do professor ultrapassa a prática

pedagógica e avança na prática social, isso porque os resultados da prática do professor, que é um tipo singular de prática social, vão além da sala de aula e do espaço da escola.

É nesse contexto de um novo olhar, que devemos sentir e projetar uma educação do/no/para o campo, educação essa que nos leve a estabelecer uma nova concepção de educação para o sujeito do campo. Caldart (2012) sinaliza para uma concepção de educação que objetiva a valorização dos povos camponeses, que considera os espaços, os sujeitos do campo com as suas diversidades e suas especificidades, os saberes e as lutas por terra, a saúde, o lazer e tantas outras políticas públicas negadas historicamente, que provocaram o êxodo e a migração.

Na perspectiva de atender a essa concepção de Educação do campo, o estágio pode se configurar como um meio de materializar práticas educativas escolares que, dialogando com as práticas educativas das comunidades, possam fortalecer, por meio do processo de escolarização, a identidade e os direitos do/a trabalhador/a camponês/a.

Pensando nessa educação, acreditamos que o futuro professor, a partir de sua vivência, torna-se reflexivo, crítico e mediador, pois aproxima a teoria da prática de diversas formas cabíveis, articulando, refletindo e compilando conhecimentos sobre as questões atuais do trabalho pedagógico, desenvolvendo fundamentos teóricos de acordo com o modelo da Educação do campo.

As leituras de textos de Selma Pimenta Garrido e de Maria Socorro de Lima (2012) nos fizeram refletir sobre momentos pedagógicos que fossem baseados em oficinas, pois atenderia a necessidade do estágio na modalidade de projetos. Sobre esta modalidade de estágio, Pimenta e Lima (2012) afirmam que,

Realizar os estágios nessa perspectiva supõe, pois, o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada à inclusão social e em constante diálogo entre os participantes. Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade, é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e aprendizagem tanto do aluno como professor (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220).

O estágio supervisionado possibilita ao futuro professor conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Porém, o estagiário precisa enfrentar a realidade do seu campo de trabalho munido das teorias que são trabalhadas ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive como discente, para superar a concepção de estágio como uma simples prática instrumental. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.29).

Isto nos elucida e nos reafirma que os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura podem ser mais do que uma ferramenta prática do curso, mais do que uma ferramenta burocrática e assumir, sua significativa função, que é a de instrumento de pesquisa, de problematização e de re/elaboração da prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio é o processo do fazer reflexivo, permitindo ao profissional em formação conhecer e compreender o espaço em que está inserido, permitindo-lhes elaborar e reelaborar sua prática, partindo da teoria adquirida e remetendo no processo de reflexão, deixando ali as impressões da sua autonomia. Não é a reprodução modelada, é a ressignificação desta percepção dialogada com a realidade dos sujeitos, ou seja, as impressões e informações adquiridas

enquanto observador, serão os primeiros aspectos a serem questionados, desconstruídos e construídos.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio tem a finalidade de proporcionar ao estudante a realidade em que irá atuar, sendo assim, deixa de ser simplesmente a parte prática do curso. É importante entendermos que as atividades de estágio se configuram, também, como pesquisa e, dessa forma, exigem a coleta de dados, a análise e as discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Segundo tais autoras,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Partindo deste contexto, assumimos, assim como Almeida e Pimenta (2014), que a educação é uma práxis social complexa, que pode ser realizada em diferentes espaços sociais e que é capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo.

Existem muitas maneiras do profissional docente trabalhar sua práxis, pois esta está intimamente ligada à sua prática, o que o obriga a conhecer para compreender e, posteriormente, modificar a realidade na qual atua. Nesse interstício, a pesquisa, que é incorporada à sua prática docente, é responsável pela compreensão e pela transformação dos sujeitos envolvidos no processo,

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é

inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Considerando tal concepção, a proposta desenvolvida, teve como objetivo desenvolver, em uma escola da rede estadual, oficinas temáticas que dialogassem com a realidade dos sujeitos e com as especificidades da Educação do Campo, bem como com os conteúdos específicos das áreas.

A Educação do Campo, como um projeto de sociedade contra-hegemônico e como um projeto de uma nova educação problematizadora, emancipatória e libertadora, defende a educação enquanto prática social e não dissocia a teoria e a prática. Por isso, não foi e nunca será fácil desenvolver atividades que não sejam fechadas/acabadas, e sim, dialogadas/construídas, atividades de muitas “mãos”, de culturas e contextos diferentes, porém com objetivos em comum.

Definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo–educação–política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja. (CALDART, 2012, p. 264-265).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo apresenta-se como um instrumento de luta da classe trabalhadora rural. É um processo de construção que tem como protagonista o homem do campo.

Acreditamos que este contexto, representa o que Pimenta e Lima (2012) apontam: uma nova postura frente aos modelos de estágios de mera reprodução. O estágio na modalidade de projeto possibilitou a redefinição de estágio, em que todas as etapas nos levam à reflexão, desde o estudo sobre a

proposta até a avaliação das oficinas. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um mero aplicador de teorias e passa a assumir o papel de pesquisador, de problematizador e de mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

O estágio enriquece o processo de formação, pois possibilita a construção independente do conhecimento científico por meio da vivência. Para Pimenta e Lima (2004, p. 56), “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia”.

Salientamos aqui que as ações desenvolvidas neste estágio foram por meio de oficinas temáticas. O desenvolvimento de oficinas permite adentrar nos espaços escolares com um olhar criterioso para a multiculturalidade da sala de aula, como também possibilita abordar os conteúdos previstos por um viés emancipatório, crítico-reflexivo, fazendo com que os sujeitos/estudantes se sintam agentes/atores sociais do processo, assumindo a postura de protagonistas da construção do conhecimento.

A oficina temática é uma ferramenta pedagógica que possibilita aos profissionais da Educação inovar nas suas aulas, oportunizando aos estudantes uma interação entre os conteúdos e as vivências, a experiência¹ e a experimentação que são elaborados de forma que o aluno reflita sobre os conceitos abordados e possa aplicá-los nas situações cotidianas. Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ter importância fundamental no desenvolvimento de atividades com enfoque temático.

Conforme Lima (2014),

¹ Defendemos experiência, neste contexto, como um quantitativo de saberes adquiridos historicamente, na comunidade, na cultura, nos grupos de amigos, na própria escola, etc.

As “oficinas temáticas” propõem um conjunto de atividades experimentais que abordam vários aspectos de um dado conhecimento e permitem não apenas a construção dos conceitos pelo aprendiz, mas também a construção de uma visão mais global do mundo uma vez que tais atividades se correlacionam com questões sociais, ambientais, econômicas. O aluno é convidado a refletir sobre problemas relativos ao tema tratado, a avaliar possibilidades e a tomar suas próprias decisões (LIMA, 2014, p. 2).

Do estudo sobre a temática até a realização das oficinas, o protagonista das mesmas são os estudantes, assumindo o papel de construtor da aprendizagem.

Como assegura Paviani e Franco (2009),

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FRANCO, 2009, p.78).

Nesta perspectiva, advogamos que a construção do conhecimento ocorra através do cotidiano do aluno, da sua realidade e que a utilização de metodologias diferenciadas pode auxiliar neste processo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, desenvolvida por meio de estudo de caso, por se tratar da reflexão da própria ação dos estagiários em campo. Apresentado por meio do relato de experiência elaborado durante o desenvolvimento do estágio supervisionado II.

O referido estágio foi desenvolvido na sexta etapa do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Os

objetivos do estágio abrangem a caracterização da unidade concedente, o cenário educacional como um todo e a análise global e crítica da realidade educacional na relação com os conhecimentos didáticos metodológicos, na práxis com as comunidades do campo.

Segundo o regimento da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) Resolução CONAC Nº 040/2019 do capítulo I, da finalidade do Art. 2º enfatiza que:

O estágio curricular é compreendido como um ato educativo supervisionado, desenvolvido em ambientes de trabalho e que integra o percurso formativo do discente. Previsto no projeto pedagógico do curso, é uma ação que atravessa os tempos e espaços formativos. Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, é o momento de se aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, que devem ser operacionalizados de modo a efetivar o diálogo entre as aprendizagens teóricas do tempo-universidade, as atividades práticas do tempo-comunidade e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nos espaços não escolares, articulado com o mundo do trabalho (CONAC, 2019, p.3).

Desse modo, a pesquisa foi realizada em um colégio do estado, que atende alunos do campo, localizado no município de Feira de Santana-Ba, no ano de 2017. O colégio oferece vagas para alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, funcionando durante os turnos matutino e vespertino. A instituição de ensino comporta sete (7) salas de aula, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de professores, cantina, pátio, três (3) banheiros, sendo um (1) masculino, um (1) feminino e um (1) para os professores. Ela dispõe de 25 professores.

O estágio supervisionado II teve carga horária total de 136 horas, dividida em duas etapas. A primeira etapa foi desenvolvida no Tempo Universidade², com duração de 68 horas, em que foram realizadas discussões sobre a importância do estágio na formação do professor, na Educação do

² Termo utilizado para indicar o tempo em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas no ambiente universitário.

Campo e para a formação por área de conhecimento. A segunda etapa foi desenvolvida no Tempo Comunidade³, perfazendo uma carga horária total de 68 horas. Nesta etapa, a carga horária foi dividida entre a observação, o planejamento das ações/oficinas, o plano de estágio e as rodas de conversas.

Os sujeitos desse estudo foram os 47 alunos do 1º ano do ensino médio matutino e do ensino médio vespertino. Nas turmas trabalhadas⁴, foi aplicado um questionário para o levantamento de algumas informações⁵ que nos norteariam na elaboração das oficinas, que tiveram como temática “As lagoas de Feira de Santana”, temática esta escolhida por já estar sendo desenvolvido um projeto na escola. Com essas informações, começamos a planejar as aulas\oficinas, sempre com o cuidado de dar conta do tripé: a Educação do Campo, As lagoas de Feira de Santana e os conteúdos específicos.

Os autores mais estudados na pesquisa bibliográfica foram: Caldart (2012), Queiroz (2011), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2014), Franco (2012), Lima (2010).

Como instrumento de coleta de dados, os estagiários utilizaram observações, diálogos informais, fotografias e entrevistas com o público alvo do estágio. Este teve três momentos metodológicos importantes, assim definidos: observação, coparticipação e docência. Estas três fases foram muito importantes para a plena interação, a aprendizagem e a desenvoltura dos estagiários com a turma e com a professora regente.

No período da docência, realizamos duas oficinas: uma com a abordagem voltada para Física e Biologia (estados físicos da matéria, ciclo da água e hidrostática), que teve como temática “O ensino de ciências/física por

3 Termo utilizado para indicar o tempo de desenvolvimento das atividades pedagógicas nos territórios das comunidades do campo.

4 Não teve critério para a escolha das turmas.

5 Por meio do questionário, colhemos informações sobre o grau de interesse pelas aulas de Química, de Física e de Biologia e as dificuldades no aprendizado destas disciplinas.

meio de oficinas temáticas: Lagoas Subaé” e outra com a abordagem voltada para a Química (matéria, métodos de separação, misturas homogênea e heterogênea, substâncias simples e compostas) que teve como temática “Lagoa Subaé: o ensino de ciências por meio de oficinas temáticas”. As oficinas tiveram uma abordagem expositiva e dialogada, acompanhada por experimentação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estágio obrigatório se constitui como uma ferramenta para conhecermos a realidade da educação das comunidades. Não ocorrendo a experimentação, o licenciando sairá da universidade com certas dificuldades no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado proporciona uma reflexão crítica sobre os conhecimentos adquiridos, levando o licenciando a aplicar os conhecimentos a sua prática e a tomar consciência do professor que deseja ser.

É importante ressaltar que a observação (primeiro momento) no estágio foi indispensável, tendo em vista que este momento permite ao estagiário um contato, uma análise e algumas concepções prévias de como lidar com a turma. Nesta perspectiva, corroboramos com Pimenta e Lima (2012), quando se atribui a observação como uma situação pedagógica a ser iluminada e a permanecer acordada por ela na cumplicidade pedagógica.

No segundo momento, foi feito o levantamento das concepções⁶ dos alunos em relação aos conteúdos que iríamos trabalhar, por meio das

⁶ Também conhecido como conhecimento prévio dos estudantes, o que sabem, suas considerações sobre o assunto. Neste contexto, usamos como ferramentas perguntas dentro dos balões, em que, ao estourar, o grupo precisaria expor suas concepções sobre o conteúdo da pergunta.

Memórias Formativas⁷. Após análise destas memórias, percebemos que 80% da turma tinham concepções equivocadas em relação aos conteúdos investigados (estados físicos da matéria, etapas do ciclo da água, hidrostática, misturas e substâncias), mesmo já os tendo visto no ano anterior. Tal fato revela que as concepções alternativas são resistentes às mudanças.

Para Oliveira (2008), o levantamento das concepções prévias permite ao educador compreender quais são as ideias dos estudantes em relação a um dado conteúdo, no nosso caso, permitiu-nos identificar o saber dos alunos em relação aos estados físicos da matéria e as suas transformações, sua mistura e sua substância.

Na sequência, dialogamos sobre as Lagoas de Feira de Santana (Tema do Projeto Institucional da Escola), trazendo suas histórias, sua importância para a vida, problematizando sua função ambiental, social, econômica e política.

Após trabalharmos a teoria, realizamos os experimentos, separando os estudantes em grupos para melhor visualização da turma e da prática. Cabe salientar que em todos os experimentos desenvolvidos, os alunos anotavam suas observações e recebiam listas de exercícios para a fixação do conteúdo e posterior socialização da aprendizagem.

Durante a explicação dos “três” estados físicos da matéria, foram feitas algumas questões sobre tal conteúdo para os alunos, com o objetivo de instigar seus conhecimentos e, a partir disso, fazer a construção do conhecimento juntos. Assim, conceituamos os estados físicos da matéria (sólido, líquido e gasoso), como também os pontos de fusão e de ebulição, procurando fazer

⁷ Momento de os estudantes exporem seus saberes e apontar suas curiosidades sobre os conteúdos. Trabalhamos com béqueres contendo gelo, uma mistura de gelo e água no estado líquido e água em ebulição. Com o auxílio de um termômetro, avaliou-se a temperatura em cada experimento. No segundo encontro, foram desenvolvidos conceitos como substância pura, misturas, soluções, densidade.

relação com o dia a dia dos estudantes. Aqui utilizamos o ciclo da água para trabalhar o conteúdo.

Para abordarmos os conteúdos de mistura e substância, realizamos um experimento para purificação de água suja, utilizando materiais presentes em nosso cotidiano. Os estagiários levaram os materiais (garrafa PET de dois litros –2L –, algodão, carvão ativado, areia e pedras maiores) para a sala de aula e os alunos contribuíram para a montagem do filtro. Durante este experimento, observamos os relatos dos estudantes e todos sinalizaram que o filtro foi eficiente na purificação da água, pois esta se apresentava límpida na parte de baixo, após passar pelos elementos filtrantes.

Os alunos puderam ver e analisar como normalmente ocorre a purificação de água em alguns ambientes naturais, como é o caso da água pura dos lençóis freáticos, que sofrem purificação pelas camadas de solo, as quais vão ficando cada vez mais compactas à medida que se aumenta a profundidade.

O uso do experimento em sala de aula funcionou como uma estratégia para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois pode auxiliar na compreensão de novos conceitos. O valor didático de um experimento está relacionado às várias possibilidades de exploração de conceitos a que sua interpretação pode nos conduzir.

Em relação às anotações dos alunos quando realizam experimentos, Moraes e Ramos sinalizam: “Quando os alunos falam e escrevem não apenas estão comunicando suas ideias, mas as estão reconstruindo” (2010, p.54), como podemos perceber na fala da aluna 1: *“Fiquei surpresa, pois o álcool entra em ebulição muito rápido, e esse processo se dá quando uma substância passa do estado líquido para o estado gasoso”*; na fala do aluno 2: *“Não fazia ideia que esse processo acontecesse tão rápido”*; na fala do aluno 3: *“Fiquei surpreso ao ver que a água ficou bem mais limpa pela ação do filtro”*. Para o

aluno 4, “A água ficou mais clara, mas isso não quer dizer que ela pode ser bebida”.

Nesse processo de escrita e de oralidade, os alunos vão produzindo novos conceitos e linguagens no campo das ciências e passam a exercer uma função socializadora que irá proporcionar-lhes uma participação maior nas transformações sociais (MORAES; RAMOS, 2010).

No decorrer das atividades, percebemos uma grande interação dos estudantes com as aulas e a forma com que eles articulavam e integravam suas aprendizagens com os conteúdos das oficinas. Foi possível verificar que as atividades contribuíram para a compreensão e, de fato, motivaram os alunos a pensarem e a participarem da aula.

Todos os estagiários, em algum momento das oficinas, foram coadjuvantes e protagonistas do processo, ao planejarem suas aulas de forma que os estudantes assumissem o papel de construtores do conhecimento. Portanto, ousaram e deixaram os estudantes assumirem as experimentações e criarem seus próprios conceitos sobre os fenômenos, deixando de reproduzir um conceito posto, dado e inquestionável.

Como a Educação do Campo e a sua base teórica nos cobram um fazer pedagógico diferente do tradicional, e como já discutimos acima, procuramos o tempo todo fazer uma reflexão da nossa prática educativa. Com isso, as oficinas tiveram seu momento de avaliação e isso aconteceu: avaliamos todos os envolvidos. Avaliar, para nós, não é fazer julgamento de valor, é ressignificar a nossa prática, pela consideração de outra ótica.

Para o momento de avaliação, utilizamos as Memórias Formativas, que é uma avaliação processual e contínua, e o Mural Reflexivo⁸, que nos deu possibilidade de deixar registradas as nossas considerações e nos permitiu

8 Um mural de verdade, onde penduramos as folhas com os apontamentos dos envolvidos, não apenas dos estagiários, e não só da Oficina em si, mas de todo o processo.

retomar pontos que foram levantados durante as oficinas, o que proporcionou conhecer nossas potencialidades e necessidades.

Ainda como avaliação, os estudantes tiveram que apresentar as oficinas no pátio da escola para toda a comunidade. Neste momento, os estagiários passam a ser coadjuvantes e os estudantes assumiram as apresentações do que foram os dois dias na Universidade, no estágio na modalidade de projetos, mostrando os experimentos realizados e explicando os conceitos elaborados durante as oficinas.

Ao desenvolvermos o estágio supervisionado por meio de projeto, identificamo-los como um instrumento de preparação para os futuros educadores da Educação do Campo, pois possibilitou que os mesmos refletissem qual o papel do professor dentro da escola, concluindo que o estágio trouxe mudanças na vida dos estagiários, já que este foi um instrumento de aquisição, com experiências que nos mostrou a realidade da educação e da nossa futura profissão.

O estágio executado com abertura para o diálogo e troca de experiências. É interessante ressaltar que tal disposição não ocorre por acaso. Há todo um processo de preparação docente que ocorre na universidade durante a formação inicial, cujo entorno é carregado de significados delineados no curso de licenciatura, porque somos formados como sujeitos sociais e culturais situados, conectados a práticas concretas de um lugar, espaço e tempo. (MILANESI, 2012, p. 218)

Cada etapa trabalhada no estágio deve ser vista como uma experiência de grande importância para a vida do licenciando, pois é através dela que ele estabelece uma relação com as atividades de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos os resultados positivos, os mesmos nos nortearam a realização de algumas discussões entre o grupo de estagiários, os orientadores

do Estágio e os professores da Escola. Ressaltamos a significância de ter participado desta modalidade de Estágio, em que reforçamos ter nos possibilitado enxergá-lo além de uma disciplina obrigatória e prática, e que, apesar dos percalços, conseguimos avançar e realizar o que estava proposto.

Destacamos a participação dos estudantes da Escola local do estágio, que foi de suma importância para o andamento das oficinas, pois estávamos preocupados com a aceitação do público, por ser uma proposta de trabalho diferente, por não ter tido um contato antes das Oficinas, por tirá-los do seu ambiente e por alterar a sua rotina.

Procuramos, dentro das Oficinas, estimular/aguçar a investigação, a manipulação/experimentação dos estudantes para com a proposta Temática das Oficinas, pois, segundo Freire 1996, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE 1996, p. 20.). Com isso, foi muito gratificante a forma com que os estudantes interagem junto aos estagiários, tirando dúvidas, acrescentando informações, questionando e construindo conhecimento.

Por isso é 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 (FREIRE 1996, p.22).

Metodologicamente, buscamos elaborar/criar alternativas que oportunizassem aos estudantes protagonizar a construção do conhecimento, “pois transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo” (FREIRE, 1996, p.18).

Em suma, esta experiência vivencial no Estágio Supervisionado II, realizado na modalidade de projeto, proporcionou uma aplicação de conhecimento e de novos horizontes para exercer a nossa prática docente com

segurança em qualquer tipo de instituição/público. Além de, nos fazer refletir sobre a verdadeira função do Estágio no processo de formação dos Licenciandos, deixou de ser uma obrigação burocrática e assumiu a função de um momento de pesquisa, de interação, de integração e de construção. Afirmamos, ainda, que houve aprendizagem mútua, permitindo o aprimoramento do olhar, o desejo de fazer algo novo, de ampliar nossos fazeres partindo dos novos saberes, o que contribuiu não apenas com a nossa formação, mas, principalmente, com uma educação envolvente para nossos estudantes, estabelecendo relações interpessoais que perpassaram as paredes da sala de aula, criando relações de amizade para a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo** pp 257-264 in: CALDART, Roseli Salete et al, DICIONARIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO expressão popular 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, José Djhonathas Firmino de Vasconcelos. **Oficinas temáticas no ensino de química: discutindo uma proposta de trabalho para professores no Ensino Médio**. Encontro Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia/UEPB, 2014.

MILANESI, Irton **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

MORAES, R.; RAMOS, M.G. O ensino de química nos anos iniciais. Ampliando e diversificando o conhecimento de mundo. In: PAVÃO, Antônio Carlos.

Ciências: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, A. M.. **Concepções alternativas de estudantes do ensino médio sobre ácidos e bases: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PAVIANI, N. B. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 77-88, 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação no campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 4, nº 18, pp 37-46 jan. /jun. 2011.

RESOLUÇÃO Nº 040/2019 do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/2016100_5154443_040_2019_conac.PDF. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.