

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: *trajetória de um projeto de inserção social*<sup>1</sup>.

## Teachers' Training: a way for a social inclusion project

Terezinha Valim Oliver Gonçalves<sup>2</sup>; Ariadne Peres do Espírito Santo<sup>3</sup>

### RESUMO

Nesta pesquisa narrativa, focalizamos um projeto de Educação Ambiental, tendo em vista a formação de professores reflexivos sobre a própria prática, desde a formação inicial. O trabalho teve duração de dois semestres e culminou com a prática docente dos universitários em escolas de ensino fundamental na periferia de Belém, Pará, Brasil. Por meio de relatos escritos, buscamos identificar quais elementos formativos foram percebidos e valorizados pelos estudantes universitários nessa trajetória e os significados a eles atribuídos. Foram construídas quatro categorias de análise: significado da parceria com o sujeito mais experiente; sentimentos experimentados pelos sujeitos; significados atribuídos à experiência vivida; e avanços e dificuldades. A análise permitiu-nos identificar a vivência/construção de uma nova/outra cultura de formação; enfrentamento de problemas inerentes ao início da carreira docente; produção de saberes profissionais; e atitudes reflexivas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; professores reflexivos; trabalho em comunidade.

### ABSTRACT

A narrative research focuses on Environmental Education project towards reflective teachers' training. Work lasted for two semesters and came to conclusion when teaching practices were taken to basic schooling institutions in the outskirts of the city of Belém, State of Pará, Brazil. University students in training wrote reports indicating which elements were most perceived and valued as well as which meanings were attributed to practices in the classroom. Study observed four categories of analysis: the role of a more experienced professional partner; feelings experienced by those involved in the research; meanings attributed to the experience; and developments and difficulties observed throughout. Analysis identified the construction of a new training culture; problems in teaching career; production of professional knowledge; and reflective attitudes.

**Key words:** Environmental Education, Reflective Teachers, Community Work.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada ocorreu na Universidade Federal do Pará (UFPA), que está situada na Região Amazônica, uma das mais ricas áreas em biodiversidade do planeta. A UFPA é uma Universidade Multicampi, sendo constituída por um campus central, em Belém – capital do estado – e nove campi situados em diferentes regiões do Estado do Pará. Situa-se na faixa equatorial conhecida como faixa de depressão da Amazônia Central, a, aproximadamente, 160 quilômetros da linha do Equador, a uma altitude de 14 metros do nível do mar. O Campus Universitário da UFPA, em Belém, está situado às margens do Rio Guamá. A Instituição foi fundada em 2 de julho de 1957, pela Lei nº 3.191, a partir das faculdades isoladas então existentes em Belém. Nos dias atuais, o campus de Belém está constituído por centros de formação profissional e núcleos de integração e pós-graduação.

O projeto que analisamos neste trabalho ocorreu no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) que vem atuando na região há vinte e cinco anos, desenvolvendo estudos, pesquisas e ações voltadas para a melhoria do ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, com vistas à formação inicial e continuada de professores para a educação básica e superior. Mantém, para o alcance de seus objetivos, vários programas e grupos de trabalho, tais como o Clube de Ciências<sup>4</sup> (CCIUFPA), o Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação (GPEEA) e o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – Mestrado.

A temática do projeto em questão surgiu a partir do interesse de alunos universitários dos cursos de Química, Biologia e Pedagogia, integrantes do CCIUFPA, e nosso interesse pela temática, uma vez que somos educadoras biólogas trabalhando com ecologia há vários anos no Centro de Ciências Biológicas, onde somos lotadas como docentes da UFPA<sup>5</sup>, desenvolvendo atividades relacionadas à formação inicial de professores de Biologia e à Educação Ambiental com alunos da rede pública e à particular de ensino de Belém e Região Metropolitana.

Embora o GPEEA tenha sido criado somente em 2001, desde 1999 o grupo vem desenvolvendo atividades na área, tais como palestras, visitas programadas (Bosque, Museus, Parque Ambiental, Planetário do Pará, Lixão do

<sup>1</sup>Trabalho apresentado no III Seminário Ibérico CTS no Ensino de Ciências; 29 junho a 03 julho de 2004 - Aveiro, Portugal.

<sup>2</sup>Doutora em educação pela UNICAMP. Coordenadora do NPADC/UFPA - E-mail: tvalim@ufpa.br

<sup>3</sup>Mestre em Zoologia, área de Ecologia, Universidade Federal do Pará(UFPA) - E-mail: ariadne@ufpa.br

<sup>4</sup>O Clube de Ciências da UFPA foi criado em novembro de 1979, como laboratório pedagógico para estudantes das Licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática, atendendo alunos do Ensino Fundamental e Médio de Belém.

Aurá etc.), produção de material didático e projetos de investigação científica sobre questões ambientais, dentre os quais: reciclagem de resíduos sólidos, compostagem, desmatamento, produção e tratamento adequado do lixo, recursos hídricos e naturais. Esses trabalhos foram desenvolvidos por estudantes do ensino básico do Clube de Ciências, acompanhados por nossos alunos universitários, estes últimos por nós orientados, e apresentados em Feiras de Ciências do CCIUFPA e na X FEICIPA - Feira de Ciências do Estado do Pará, no ano de 2001.

A partir de 2001, as atividades desse grupo passaram por um processo de reestruturação, sob a orientação da Profª. Msc. Ariadne Peres do Espírito Santo, que deu origem ao GPEEA (Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental). Atualmente, o grupo conta com sete integrantes, dos quais dois são licenciados em Química, duas estudantes de Biologia e duas Pedagogas. Destes, três integrantes são alunos do curso de mestrado: dois químicos e uma pedagoga. Este grupo multidisciplinar objetiva desenvolver trabalhos na esfera da Educação Ambiental envolvendo a tríade ensino-pesquisa-extensão.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL

O projeto, sob análise, constituiu-se a partir de um trabalho desenvolvido pelo GPEEA, iniciando com o desenvolvimento do curso intitulado **A Educação Ambiental como precursora de ações educativas**, com uma carga horária de 8 horas semanais, distribuídas em dois dias da semana, perfazendo um total de 300 horas<sup>5</sup>. As atividades foram desenvolvidas por meio de aulas dialogadas, aulas teórico-práticas, aulas-passeio, estudo de textos, atividades lúdicas, dramatização e dinâmicas em grupo, mesas redondas e debates, exibição de vídeos, experimentos, oficinas de reciclagem de papel, produção de material didático e/ou alternativo e exibição de vídeos versando sobre Educação Ambiental ou sobre problemáticas regionais. Foram, ainda, realizadas oficinas, sessões de planejamento, orientação e produção de materiais didáticos e realizadas ações pedagógicas em escolas da periferia de Belém.

O curso foi estruturado em três unidades, versando sobre a interação entre o homem e o meio ambiente: numa relação histórica e sócio-cultural. A primeira unidade disse respeito à fundamentação teórico-prática sobre o assunto; a segunda foi relativa a condições tecnológicas e da realidade ambiental existente e relações entre saúde ambiental e pessoal; e a terceira constituiu-se espaço teórico-prático sobre planejamento educacional e metodologia de projetos.

O processo de avaliação foi constante em todas as etapas da disciplina. Após cada oficina, os participantes avaliavam o trabalho do colega e a participação de todos,

por meio de um questionário padrão, cuja identificação era opcional. Os critérios de avaliação foram: a participação, a assiduidade e a realização das atividades acadêmicas conforme as ações propostas durante o curso. Quanto aos instrumentos, considerou-se a elaboração e a exposição dos planos de ação.

A ação nas escolas ocorreu mediante a formação de trios ou duplas de estudantes universitários, havendo o cuidado de "mesclar" os participantes dos dois cursos, para que a ação tivesse um perfil interdisciplinar, interativo e complementar. Era nossa intenção, também, que os estudantes tivessem oportunidade de desenvolver atitudes interdisciplinares frente a fatos escolares. Todos os grupos assim formados tinham pelo menos um universitário de Biologia e outro de Pedagogia e todos atuaram em turmas de Ensino de Ciências.

Num primeiro momento, a equipe do projeto, juntamente com os participantes fez uma caracterização das escolas do entorno da UFPA, com respeito às condições ambientais.

Durante a caracterização e levantamento, a equipe e os universitários dirigiram-se a várias escolas, munidos de um documento oficial fornecido pela coordenação do projeto, apresentando-os à Direção da Escola. As instituições selecionadas foram todas aquelas em que a diretoria e pelo menos um professor conjuntamente demonstraram interesse e apoio à proposta de trabalho a ser desenvolvida.

Quanto à condução das atividades, seguiu-se à risca o que foi proposto no projeto nessa linha de ação. Os licenciandos aplicaram um questionário junto ao grupo-alvo pertencente à escola selecionada, a fim de levantar questões acerca de problemáticas ambientais locais, para então elaborar e executar os planos de ação, visando disseminar a consciência sócio-ambiental junto aos alunos, professores e coordenação pedagógica, bem como atender às necessidades reais da escola.

Os universitários atuaram em duplas ou trios nas escolas, e os integrantes do projeto atuaram como professores-orientadores, compartilhando saberes e experiências. Foram atendidos cerca de 300 alunos do ensino fundamental, distribuídos em cinco escolas, tendo sido trabalhadas duas turmas em cada instituição. Todos os participantes tiveram como compromisso, ao término de suas atividades na escola, a entrega de relatórios de atividades, bem como os seus relatos de experiência, textos narrativos que registravam as ocorrências e sobre elas colocavam suas impressões e comentários.

Foram elaborados artigos, realizadas palestras e seminários internos, associando-se ao trabalho do GPEEA ações realizadas pelos mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do NPADC. Para validar ainda mais a experiência docente

<sup>5</sup> NPADC está constituído por docentes oriundos de diferentes centros de formação profissional, tais como Centro de Ciências Biológicas, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Núcleo Pedagógico Integrado (colégio de aplicação) e professores da Secretaria de Estado de Educação.

<sup>6</sup>Essa carga horária ficou assim distribuída: 148 horas de conteúdos teórico-práticos (aulas e oficinas); 76 horas de orientação e planejamento; e 76 horas de desenvolvimento das ações planejadas, em escolas do ensino fundamental no entorno da UFPA.

dos universitários, a coordenadora solicitou aos colegiados que fossem considerados para fins de créditos curriculares os documentos comprobatórios por ela expedidos, atestando a participação do aluno em toda a programação desenvolvida.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), elaborada a partir de diários dos estudantes universitários participantes do projeto. Foram utilizados 11 relatos individuais, cujos autores são identificados apenas com um número arábico, de 1 a 11. Nesses relatos, buscamos identificar categorias de análise que nos permitissem tecer a trajetória formativa da experiência vivida pelos sujeitos, tendo sido identificadas as seguintes categorias: **significado da parceria com o sujeito mais experiente; sentimentos experimentados pelos sujeitos; significados atribuídos à experiência vivida; e avanços e dificuldades.**

## NARRANDO E REFLETINDO SOBRE A VIVÊNCIA DE UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL

O propósito deste trabalho é verificar/analisar os significados formativos da experiência vivida pelos estudantes universitários em um projeto dessa natureza, na visão dos próprios estudantes integrantes do processo de formação.

Organizamos a análise em quatro tópicos, considerando categorias que afloram nas falas dos sujeitos. Organizamos esses tópicos a partir de quatro categorias de análise, conforme explicitado acima e desenvolvidos a seguir. A análise não é exaustiva, em razão do espaço disponível e da riqueza do material utilizado, o que significa dizer que há informações para outras análises a partir dos registros do mesmo grupo.

### **Categoria 1: Significados da parceria com o sujeito mais experiente**

Cada dupla ou trio era orientado por um dos integrantes do GPEEA, considerado como um parceiro mais experiente (SCHÖN, 1992). Gonçalves (2000), ao estudar a trajetória de desenvolvimento profissional de professores que participaram de projetos de formação continuada no CCIUFPA/NPADC/UFGA, no período de 1979 a 1996, identifica a parceria com sujeitos mais experientes como um elemento formativo muito valorizado pelos sujeitos investigados. No presente estudo, os sujeitos destacam não só a parceria como também o compartilhamento de saberes e experiências evidenciados em trabalho anterior de Gonçalves, acima referido, como apresentam claramente a parceira assumindo liderança e representatividade do grupo em uma situação nova de autoridade.

(...) Fomos bem recebidas pela Diretora [da Escola]. A Rafa, como nossa orientadora, explicou rapidamente o projeto, que visava desenvolver ações integradas, buscando a participação de todos no que

diz respeito à recuperação, preservação e respeito ao meio ambiente, bem como realizar palestras e oficinas junto aos alunos sobre os temas: lixo, reciclagem, importância da água e higiene. (...) (Relato 02).

A orientadora toma a dianteira e representa o grupo, fala por ele, imbuindo-se da autoridade e autonomia que sua função de sujeito mais experiente lhe proporciona. Rafa também é estudante universitária, integrante do CPEEA, mas tem mais experiência, porque começou antes no projeto e também porque lhe foi atribuída uma função – a de orientadora do seu grupo –, o que lhe investe de uma certa autoridade e respeitabilidade na equipe.

### **Categoria 2: Sentimentos experimentados pelos sujeitos**

Nessa categoria de análise, queremos investigar quais sentimentos os estudantes relatam ao desenvolver trabalhos na comunidade e como lidam com eles. Considerando os estudos de Nóvoa (1995), Huberman (1995), entre outros, sobre o início de vida profissional, buscamos compreender até que ponto o início de atividades em meios similares ao do trabalho profissional concorrem para a formação inicial com desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 1994), concorrendo para o enfrentamento de desafios e superação de dificuldades que o cotidiano escolar oferece.

Examinando os relatos dos alunos universitários, pudemos perceber o receio, a insegurança, a inibição presentes entre os sentimentos evidenciados nesses documentos. Dizem eles:

(...) No começo, houve uma certa insegurança nossa, com relação à aceitação por parte das crianças, que variavam de 9 a 14 anos. Mesmo assim realizamos a oficina e, para nossa surpresa, as crianças gostaram muito. (01)

A turma nos recebeu muito bem, mas fiquei super inibida na hora de me apresentar e falar alguma coisa (...). (02)

Nos excertos acima, dos sujeitos 01 e 02, pudemos perceber que sentimentos próprios de início de carreira, apontados por Nóvoa (1999) e Huberman (1995), estão presentes na experiência vivida pelos estudantes investigados. Nesse caso, os sentimentos evidenciam um momento de um processo ainda apoiado por um parceiro mais experiente e não de modo solitário, como costuma acontecer com os professores em início de carreira. Ao mesmo tempo em que reconhecem a insegurança, a inibição, o receio de serem mal recebidos, os estudantes enfrentam a situação, realizam a oficina planejada e avaliam que foram bem sucedidos, ao dizer: *“Mesmo assim realizamos a oficina e, para nossa surpresa, as crianças gostaram muito”*. Com isso, estão aprendendo a ser professores, estão aprendendo a desenvolver a autonomia progressiva (FREIRE, 2000) necessária para o desempenho da profissão de professor.

**Categoria 3: Significados atribuídos à experiência vivida**

A experiência vivida analisada nessa categoria refere-se a todo o projeto de formação com inserção social, que parte de uma perspectiva de Educação Ambiental como compromisso de formação do cidadão, enquanto atividade acadêmica extra-curricular e, portanto, de tomada de decisão dos sujeitos.<sup>6</sup> Realizam oficinas, desenvolvendo técnicas de reciclagem de papel e aproveitamento de outros materiais. Analisam o que percebem sobre si próprios na trajetória do projeto:

Com o projeto passei a ser mais sensível com relação aos problemas ambientais e sobre o meu papel como educadora, em estar repassando o que aprendi, de forma coerente, principalmente através de ações concretas no que diz respeito à contribuição para a preservação da natureza, a qual estamos ligados diretamente (01)

No excerto do relato 01 acima, fica evidenciado o auto-conhecimento da aluna, ao se perceber *mais sensível aos problemas ambientais* e sobre o seu papel como *formadora*, ao participar das atividades programadas em Educação Ambiental na escola. Essa convivência é destacada pela mesma aluna, quando diz: *"A convivência entre os membros da equipe, e com alunos e professores, foi muito boa, principalmente com as crianças que quando nos viam iam logo nos abraçando e nos chamando de tia (01)."*

Parece estar havendo, no processo de formação de 01 o que Nóvoa (1999) chama de *processo identitário*. A aluna está se reconhecendo professora, *educadora* comprometida com a *contribuição para a preservação da natureza, a qual estamos ligados diretamente*.

Os alunos reconhecem os desafios do processo e o avaliam.

(...) Em síntese, foi uma experiência desafiadora e, em dado momento, frustrante, mas que nem por isso me fez desistir de atuar na área educacional. Pelo contrário, apenas reforça minha idéia de que alguma coisa precisa ser feita e que não é o imobilismo, a desistência, o pessimismo que vão fazer alguma diferença. Creio que a atuação pessoal e positiva de cada um é que efetivamente poderá fazer alguma diferença e não esperar por alguma política pública milagrosa ou teoria magnífica. (04)

Embora tenha se frustrado com a realidade escolar da escola pública da periferia de Belém, identificando violência na relação entre os alunos (essa é uma tônica nos relatos), 04 reconhece a experiência vivida como *desafiadora*, declarando-se reforçada em termos de que *alguma coisa precisa ser feita*, acreditando que é a *ação pessoal e positiva de cada um* que vai fazer a diferença.

O processo formativo também é destacado, tanto no âmbito da atividade, quanto no da interação, como pudemos perceber, com destaque, nos excertos abaixo:

(...) Avalio de forma muito positiva o desempenho do grupo, sempre unido, no decorrer das oficinas que foram realizadas. Muito pode ser aprendido (...) não só de forma estruturada (conteúdo teórico), como também por meio da observação empírica. Afinal, a produção individualizada do conhecimento traz a experiência tão necessária na resolução de situações imprevistas, muito comuns no dia-a-dia do meio educacional (06).

O desenvolvimento dessas oficinas foi de grande importância para que nós pudéssemos praticar dentro de sala de aula os conhecimentos adquiridos e as sugestões dadas sobre as várias formas que poderíamos abordar e repassar esses assuntos (Educação Ambiental) a alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Belém, conhecimentos estes a nós oferecidos pelo GPEEA (05).

(...) uma oportunidade inovadora, uma vez que não existe em nossa grade curricular qualquer disciplina que nos ofereça dados e elaboração de oficina como nos foram disponibilizados pelos integrantes do GPEEA. A proposta de trabalho, unindo estudantes de pedagogia e de biologia foi um casamento perfeito, com trocas de experiências (10).

Os processos formativos são destacados nas falas acima, de 06, 05 e 10. Esses sujeitos valorizam o processo adotado no projeto de inserção social de que participam, como suporte à atuação na Escola. O sujeito 06 destaca a importância da *produção individualizada*, que poderia ser associada a um processo de reflexão sobre a prática vivida/desenvolvida (ALARCÃO, 1996). Já 10 destaca como *uma oportunidade inovadora* o processo vivido. Ao realizar a avaliação abaixo, 09 expressa com propriedade que está desenvolvendo saberes profissionais a partir das experiências formativas vividas (CARR E KEMMIS, 1995). Por outro lado, manifesta habilidades de avaliação e julgamento (GARCÍA, 1995), habilidades importantes para o processo reflexivo como pensamento intencional (DEWEY, 1996). Diz ela, manifestando, na sua avaliação, atitudes reflexivas e saberes profissionais:

Essa experiência foi muito valiosa para minha vida pessoal e profissional, pois aprendi a não depreciar a capacidade dos outros, e que o professor tem papel fundamental para o futuro do aluno. O primeiro não pode, de maneira nenhuma, lançar sobre seus alunos um olhar desestimulador, que os faça fraquejar diante das dificuldades que enfrentam (racismo, desprezo, preconceitos...), mas sim, olhá-los de uma maneira estimuladora, confiante, de modo a ajudá-los a crescer. Além disso, essa foi uma ótima oportunidade para pôr em prática meu "domínio" com relação ao público, apropriar-me de novos conhecimentos e aprofundar outros, e também, encarar situações que jamais pensei que fosse acontecer comigo: tive que aprender a improvisar, controlar meus impulsos, dentre outras coisas, como cansaço, stress, chuvas,

<sup>6</sup> Ao final do projeto, a coordenadora considera a seriedade do trabalho desenvolvido e a necessidade de valorizá-lo do ponto de vista acadêmico. Para tanto, procura os coordenadores dos cursos de Biologia e de Pedagogia e combina o aproveitamento do curso para contagem de créditos e fornece certificado aos participantes do projeto.

alagações, coletas de centavos na padaria, carona no ônibus e rir dessas “desgraças”. (09)

Entretanto, apesar dos vários ganhos formativos, não esgotados neste espaço de análise, os participantes também reconhecem dificuldades. Na próxima seção, vamos discutir, evidenciar e analisar os avanços e as dificuldades enfrentadas.

#### Categoria 4: Avanços e dificuldades

Como já evidenciamos na seção anterior deste artigo, os sujeitos expressam conhecimentos adquiridos na experiência vivida. Embora no contexto em análise não possamos atribuir ao *conhecimento da experiência* o status de fonte quase exclusiva, como Gonçalves (2000) encontra em seus estudos sobre formação de formadores de professores de Matemática, podemos dizer que, certamente a prática numa realidade de inserção social, em situações em que os sujeitos passam a conviver com realidades distintas da sua, muitas vezes, lhes possibilita refletir e aprender a partir dessas experiências. São saberes acerca de ambiente, relação professor-aluno, sobre a importância do registro, a documentação e a auto-avaliação.

(...) Uma coisa que me preocupa é que as pessoas tenham a educação ambiental apenas como alguma coisa que diz que não podemos sujar a natureza, como se apenas essa parte do ambiente merecesse ser cuidada, o que, obviamente, não está certo. Afinal, cidade e campo, assim como animais domésticos e selvagens (incluindo o ser humano) merecem atenção e respeito. Temos que mostrar que o importante é o equilíbrio entre todos esses elementos, os naturais e os artificiais (02).

(...) Pude ver que a relação professor-aluno não se restringe em “blá-blá-blá, entenderam?”, mais vai muito além, pois o professor pode e deve ser além de repassador de conhecimento científico ou não, psicólogo, rígido, pai, mãe, orientador sexual, palhaço e principalmente amigo de seus alunos para o bem de ambas as partes. (09)

(...) Uma das coisas que aprendi, que tem me valido sempre, que a documentação, o registro de todas as atividades por mim desenvolvidas, bem como a auto-avaliação. Esses procedimentos forma bem persistentes por parte da organização do curso. (10)

Como não podia deixar de ser, ocorreram dificuldades de várias naturezas: de comunicação dos sujeitos iniciantes, de compatibilização de horários entre sujeitos que faziam coisas diferentes em tempos e espaços distintos, dificuldades estruturais e organizativas dos espaços escolares frequentados, violência nas relações interpessoais etc. Nesse sentido, selecionamos algumas falas dos sujeitos investigados, expressas nos excertos abaixo.

(...) Indisponibilidade de horários que pudessem ser reservados para a execução das oficinas. Como é do

conhecimento de muitos, as escolas públicas costumam intensificar suas atividades nos finais de ano, a fim de cumprir normas e prazos. (...) atinge principalmente os professores que precisam correr contra o tempo para vencer suas tarefas, por muitos motivos retarda. Isso se configurou um grande impasse para nós que chegamos, inclusive, a comparecer à Escola por dias seguidos na tentativa de conseguir turmas que os professores pudessem nos dispor (...) também houve uma certa displicência da equipe como um todo, no que diz respeito à falta de comunicação entre nós (...) (06)

(...) O maior problema de todos ocorreu durante a realização da última oficina, A Teia da Vida, a qual eu tive de ministrar sozinho. Tudo começou bem, a turma mostrou-se bastante receptiva (...). Os problemas começaram após o término dos desenhos, quando os alunos tiveram de se levantar para passar o rolo de sisal entre si de modo a fazer uma teia. As constantes interrupções de SM prejudicaram o andamento da atividade, até que um garoto que estava ao seu lado agrediu-lhe violentamente e depois disso a oficina perdeu o sentido ( 04).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que a trajetória de formação desenvolvida pelos sujeitos investigados ao participar de um projeto de Educação Ambiental que os preparava a atuar em escolas de periferia e os mobilizava para isso, consegue imprimir avanços na formação profissional dos sujeitos envolvidos. A trajetória é marcada por estudos sistemáticos, individuais e coletivos, e permite aos estudantes refletir sobre a própria prática, durante o processo de formação inicial e construir saberes profissionais, enfrentar desafios e superar dificuldades. O processo permite, também a formação do processo identitário dos estudantes com a futura profissão. A parceria com um sujeito mais experiente concorre para a otimização dos proveitos advindos dos processos formativos previstos e realizados no projeto analisado.

Parece possível afirmar que experiências profissionais durante o curso de graduação concorrem para a formação profissional durante esse período de formação, permitindo que profissionais recém-formados já apresentem atitudes e conhecimentos profissionais, distinguindo-se daqueles que não têm/tiveram a oportunidade de passar por experiências dessa natureza.

Se, por um lado, o estudante universitário pode desenvolver-se profissionalmente ao participar de projetos/programas dessa natureza, viver situações adversas poderia concorrer para a desistência da profissão. Essa reação não foi identificada entre os sujeitos da pesquisa.

Conforme Moraes (1992), participar de projetos ou outras ações diferenciadas contribui para a formação profissional dos sujeitos. Esse projeto de *inserção na comunidade*, tendo em vista a Educação Ambiental, *foi* valorizada pelos estudantes como algo importante *para* a sua formação.

Atividades formativas dessa natureza permitem integrar ensino-pesquisa-extensão, retribuindo à sociedade benefícios desenvolvidos no âmbito acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda Portugal, 1996.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e Oinvestigación Narrativa . In: LARROSA, J. (org). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DEWEY, J. *How we think*. Boston, Heath & Co. Publishers, 1910 apud ALARCÃO, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda Portugal, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCÍA, C. M. *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. In: NÓVOA, A. (org). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, T.V.O. *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da Diferença*. São Paulo/Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000.

GONÇALVES, T.O. *Formação e Desenvolvimento Profissional Formadores de Professores: o caso dos Professores de Matemática da UFPA.* São Paulo/ Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional de professores*. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Lisboa: Ed. Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó, 1994.

MORAES, R. *A Educação de Professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores*. Porto Alegre, UFRGS, 1991. (Tese de Doutorado).

NÓVOA, A. (org). *Vidas de Professores*. Lisboa: Ed. Porto, 1995.

SCHÖN, D. A. *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.