



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A APLICAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Pedro Guimarães da Silva

Eixo temático 6: Ensino Superior no Brasil

RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa realizada no 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma IFES, na penúltima turma da disciplina de Estágio Supervisionado, quanto ao entendimento e aplicação dos projetos de ensino nas regências dos estagiários. Os dados foram obtidos através da aplicação da Metodologia Interativa, que utiliza várias fontes de coleta de dados, destacando-se as entrevistas realizadas, através da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético. A análise dos dados nos permitiu verificar que os sujeitos pesquisados ainda utilizam - como modalidade didática recorrente - as aulas expositivas em detrimento à propostas inovadoras como os projetos de ensino interdisciplinares.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Projetos de Ensino; Educação Básica.

RESUMEN

Este artículo es una búsqueda realizada en el séptimo grado en Ciencias Biológicas en una Universidad, en la penúltima clase de la disciplina de práctica supervisada, para la comprensión y aplicación de proyectos de educación en las regencias de los alumnos. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de la Metodología Interactiva, que utiliza múltiples fuentes de recolección de datos, especialmente las entrevistas, utilizando la técnica del Círculo Hermenéutico- Dialético. El análisis de los datos nos permitió verificar que los sujetos encuestados siguen utilizando - como el modo didáctico demandante - las clases expositivas sobre las propuestas innovadoras como los proyectos de educación interdisciplinarios.

Palabras clave: Práctica Supervisada, Proyectos de Educación, Educación Básica.

INTRODUÇÃO

Os projetos de ensino vêm se constituindo como alternativa ao ensino tradicional. Atualmente, esta estratégia encontra-se mais consolidada no contexto educacional de países desenvolvidos, e em processo de consolidação nos países em desenvolvimento, como o Brasil, que trouxe inicialmente esta perspectiva, em documentos de referência como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em meados da década de 90 do século passado.

Por sua vez, decorridos quase 20 anos da divulgação dos projetos de ensino no documento supracitado, que teve alcance nacional, e ainda hoje é uma recorrente referência para o trabalho nas salas de aula do ensino básico, percebemos que tal prática, ainda é pouco utilizada efetivamente, muito embora no dizer dos projetos políticos pedagógicos e no discurso dos professores seja mencionada com frequência.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa com uma turma da penúltima disciplina de Estágio Supervisionado, que é oferecida no sétimo período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), com o intuito de verificar o entendimento dos estudantes acerca dos projetos de ensino e de sua possível aplicação em sala de aula. Nossa problematização de pesquisa foi assim formulada: *Os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na ocasião das regências de aulas em escolas do ensino básico, aplicam projetos de ensino*

Nesta direção, apoiamos-nos em referenciais teóricos que abordam os projetos de ensino como Hernández (1998) e Moura e Barbosa (2009). Em relação ao procedimento metodológico, foi utilizada a Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2010), que, juntamente à fundamentação teórica, subsidiou a construção dos instrumentais de pesquisa.

A pesquisa foi realizada junto a vinte e cinco estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da penúltima turma de Estágio Supervisionado, tendo como objetivo geral deste estudo:

- *Investigar se os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE aplicam projetos de ensino nas suas regências no ensino básico.*

Os objetivos específicos foram assim construídos: a) Verificar se os estudantes em questão compreendem as principais características dos projetos de ensino, enquanto estagiários; e b) Diagnosticar se os estudantes identificam, nos projetos de ensino, uma estratégia eficaz para a prática docente em sala de aula.

1. PROJETOS DE ENSINO

A prática de utilizar os projetos de ensino, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, vem ganhando espaço no cenário educacional, nos últimos anos e nas palavras de Moura e Barbosa (2009, p.23) podemos definir projeto educacional como:

[...] um empreendimento de duração finita, como objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

Nesse sentido, podemos perceber que essa tendência vem sendo acompanhada pela assimilação de novas idéias que se contrapõem ao processo de ensino-aprendizagem fragmentado e descontextualizado, centrado no processo de transmissão-recepção de conteúdos. Em contrapartida, os projetos de ensino, se caracterizam segundo Macedo (2008, p. 99) por "possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada, relacional, e, portanto, com uma compreensão relacional".

Efetivamente, uma primeira característica deles, diz respeito a não considera-los como métodos rígidos na condução do processo de ensino-aprendizagem, pois dessa maneira, nega-se toda a ideia de incerteza, inerentes a atividades inovadoras, como os projetos. Dessa forma, concordamos com Moura e Barbosa (2009, p.33) quando dizem que “[...] a incerteza é uma característica inerente aos projetos. Todo projeto, por ser uma atividade inovadora, apresenta um determinado grau de incerteza ou risco quanto ao alcance dos objetivos e resultados previstos”.

Ao contrário dos projetos de ensino que são estruturados através de estratégias que podem ser modificadas em função de eventos aleatórios, a perspectiva do ensino tradicional baseia-se, segundo Araújo (2003, p.68), na organização curricular por programas de disciplinas, cujas “[...] programações são falhas, pois não dão abertura para as novidades que surgem durante seu desenvolvimento, engessam as ações docentes e não permitem uma participação mais ativa dos estudantes na construção do conhecimento”.

Igualmente, outra característica, diz respeito a uma mudança epistemológica no conhecimento abordado e construído na escola. O conhecimento deve ser pertinente, ou seja, de natureza relacional e facilitador da percepção da complexidade natural dos processos, objetos e fenômenos do mundo natural. Sendo assim, nas palavras de Hernández (1998, p.73), sobre a vinculação dos projetos de ensino, nessa discussão, considera que:

[...] à visão educativa a qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias, e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade.

Sob esta visão, adotamos o referencial de Hernández (1998, p. 81) para os projetos de ensino, segundo que devem:

[...] partir de um tema ou um problema negociado com a turma; iniciar um processo de pesquisa; buscar e selecionar fontes de informação; estabelecer critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolher novas dúvidas e perguntas; estabelecer relações com outros problemas; representar o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitular (avaliar) o que foi aprendido e conectar – se com um novo tema ou problema.

Dessa feita, a partir da citação acima, podemos destacar uma das principais características dos projetos de ensino, que é a participação dos estudantes durante todo o processo de concepção, desenvolvimento e conclusão das atividades do projeto, configurando-se assim como sujeitos de sua própria aprendizagem e também o papel do professor como mediador e guia do processo de ensino-aprendizagem, rumo à construção do conhecimento pertinente.

Dentro da perspectiva de proatividade dos atores envolvidos nos projetos de ensino, Martins (2001, p.46-52) assim destaca a mudança de postura nos alunos e professores:

[...] o trabalho com projetos desenvolve as habilidades técnicas dos alunos; percebe-se o quanto, além de facilitar a construção do conhecimento, esse trabalho é integrador do aluno no contexto em que vive, pela investigação e pela reflexão sobre a realidade, desenvolvendo nele uma consciência social e co-participativa.

[...] não se concebe mais o professor como simples informante para o aluno. Ele passou a ser considerado o orientador, o propulsor das atividades e o estimulador do aluno. Educar não é mais simples troca de informações ou saberes: é conduzir o aluno à descoberta, à construção de conhecimentos que o privilegiem na transformação do mundo em que vive.

Assim, o trabalho com projetos, deve ser acompanhado do incentivo de utilização dos mesmos, como uma forma extremamente atraente e de fácil aplicação na sala de aula, que estimulará naturalmente a curiosidade dos alunos, induzindo-os à produção de conhecimentos pertinentes.

Já em relação à avaliação dos projetos; esta pode ser efetivada, tanto a partir dos portfólios (num nível mais individual) quanto de um acompanhamento coletivo, por meio de um processo contínuo de avaliação. Sobre o processo de avaliação contínua quando do início dos projetos, ou seja, na fase de discussão do tema e dos objetivos, os alunos são avaliados em relação aos seus conhecimentos prévios.

Dando prosseguimento, na fase de execução; eles são avaliados pela forma de escolher e traçar caminhos e estratégias para a construção do conhecimento e por fim na avaliação do término do projeto, na qual os estudantes discutem todo o processo e fazem as devidas relações com os currículos das escolas ou da base comum nacional. Por outro lado, em relação aos portfólios, esses são artefatos avaliativos, em que o estudante tem a liberdade de tecer suas próprias relações com o processo de construção do conhecimento que percorreu, explicitando assim sua participação ativa em todo o processo.

Por fim, ressaltamos que a prática de projetos, valoriza a convergência em detrimento do acúmulo de saberes, que são mobilizados através de competências, tanto pelos estudantes quanto pelo professor.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa privilegia a abordagem qualitativa, na qual utilizamos a *metodologia interativa*, que, segundo sua autora, permite uma visão sistêmica do problema de pesquisa (OLIVEIRA, 2010). Nossa amostra estava centrada em uma turma de 25 estudantes, que estavam cursando a penúltima disciplina de Estágio Supervisionado, no primeiro semestre letivo de 2010 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Deste modo, essa amostra foi dividida em dois grupos: um primeiro, denominado grupo 01, composto por vinte alunos (nomeados de E1 até E20) da referida disciplina que participaram da pesquisa respondendo a um questionário semiestruturado; no final da mesma e um segundo grupo, denominado grupo 02, composto por cinco alunos (designados de P1 até P5), que tiveram suas regências observadas pelo pesquisador e no final da disciplina também foram entrevistados, por meio da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético.

Nesta técnica, o pesquisador mesmo realizando entrevistas individuais com cada sujeito que teve suas regências acompanhadas, possibilitou que suas falas pudessem ser lidas pelos outros entrevistados, já que foi elaborada uma síntese das respostas dos sujeitos que foram anteriormente entrevistados e apresentada ao estagiário que estava sendo entrevistado. No fim, este procedimento pode ou não conduzir a modificações na resposta original dos sujeitos entrevistados, após a divulgação da síntese dos outros atores da pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

3. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ainda tomando como referencial Oliveira (2010), a denominação *categoria teórica* deve ser entendida como sendo o aporte teórico trabalhado na construção da fundamentação teórica; as *categorias empíricas*

que emanam das categorias teóricas subsidiam a construção dos instrumentais de pesquisa e as *unidades de análise* são resultantes das respostas dos atores sociais pesquisados.

Com base nesses pressupostos, definimos como categoria teórica a *prática docente*, como categoria empírica os *projetos de ensino* e como unidades de análise, as que se encontram sistematizadas no *quadro 1* abaixo, e que serão analisadas a seguir.

Quadro 1

Categoria empírica e unidades de análise

Projetos de ensino

- Tempo escasso na disciplina para o trabalho com projetos
- Alternativa ao ensino tradicional e facilitadores da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade
- Aumento no interesse e curiosidade dos alunos
- Mediação e condução do processo ensino-aprendizagem
- Uso de tema gerador e estímulo à pesquisa

3.1 Tempo escasso na disciplina para o trabalho com projetos

No que diz respeito aos projetos de ensino, a disciplina de estágio analisada, estabelecia a idealização de um projeto interdisciplinar, em que os estagiários deveriam construir este com a ajuda dos professores do ensino básico, que eles escolheram para observarem suas aulas e posteriormente ministrarem algumas aulas em suas turmas. Entretanto este projeto construído não tinha espaço demarcado para ser aplicado na mesma disciplina, como afirmaram sete sujeitos do grupo 01, que resumem suas experiências com projetos a esta construção sem a consequente aplicação, como pode ser explicitado na fala do sujeito E13: "apenas elaborei um projeto interdisciplinar, mas o mesmo não foi aplicado no campo de estágio". Possivelmente, muitos estagiários não aplicaram este projeto, pois eles possuíam apenas três aulas em cada série do ensino fundamental II para realizarem suas regências e ficava a critério deles a escolha da modalidade didática a ser utilizada.

Assim, a maioria dos estudantes preferiu realizar suas regências, utilizando como modalidade didática, a aula expositiva. Desta forma, a predominância da escolha dessa modalidade didática, pela maioria dos estudantes, não contribuiu para com um dos principais objetivos do estágio supervisionado seria fazer com que os estagiários testassem suas hipóteses e propostas inovadoras de ensino ainda no período da formação inicial. Em adição, atribuímos tal fato, a estrutura da disciplina que limitava a três aulas a regência em cada série, acarretando como ponto positivo o trânsito em todas as séries do ensino fundamental II e como lado negativo à limitação da opção por trabalhar técnicas de ensino que exigiam mais tempo para serem viabilizadas.

A propósito, quatro sujeitos do grupo 01 se posicionaram no sentido da estrutura da disciplina não favorecer à aplicação dos projetos, alegando que não teriam tempo para isto, conforme podemos verificar na transcrição de algumas destas falas:

Gostaria de ter feito o meu projeto de Dengue. O tempo não dava para se aplicar projetos (Sujeito E12)

Trabalhei com aulas expositivas devido ao pouco tempo para aplicar projetos (Sujeito E17)

Nessa perspectiva, todas as falas apontaram para dificuldades em aplicarem um projeto em função do tempo de três aulas para realizar tal processo. Nesse sentido, concordamos que este intervalo de tempo dificulta e muito a aplicação de um projeto, pois eles requerem um planejamento com começo, meio e fim, e também certa flexibilidade de tempo para o caso de possíveis imprevistos. Dessa forma, o limite de três aulas dificulta ou inviabiliza aplicar um projeto que parta de um tema ou problemática e que permita ao professor (no caso, estagiários) orientar seus alunos na busca de estratégias que os façam conduzirem seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Hernández (1998) esse percurso necessita partir de informações e chegar a produzir conhecimentos e deve contemplar várias vias e seguir diversas estratégias.

Efetivamente, na disciplina acompanhamos apenas a realização de um projeto, que foi desenvolvido sobre o tema - Artrópodes. Tal atividade se realizou em três encontros, que ultrapassaram o limite das três aulas previstas inicialmente; sendo duas aulas para o primeiro encontro, onde foi abordado características das principais classes do filo dos Artrópodes, através de uma apresentação em PowerPoint; uma manhã de um sábado, utilizado para coletar espécimes do grupo, a fim de montar uma coleção didática e comentar sobre o habitat deles e sobre os próprios espécimes e duas aulas, utilizadas para entregar a coleção de espécimes à escola e fazer a avaliação do projeto.

Em resumo nesta atividade, os estagiários utilizaram uma aula além do previsto e ainda um horário extra para realizar este projeto e mesmo assim, apesar de ter sido avaliado como positivo pelo professor e pelos alunos da escola, percebemos a ausência de um norte para o desenvolvimento deste tema e uma participação mais ativa dos alunos, pois os mesmos nem sequer participaram da montagem da coleção didática, mas apenas da coleta dos espécimes. No que concerne a esta atividade, não podemos segundo Hernandez (1998) denominá-la de projeto, pois se constitui apenas em um percurso expositivo sem nenhuma problemática e sem um fio condutor.

Por fim, ainda em relação às opiniões dos sujeitos do grupo 01, quatro não opinaram, um sujeito afirmou que não gosta de trabalhar através de projetos e mais quatro sujeitos teceram comentários positivos em relação ao trabalho com projetos. Estes comentários são contemplados nas falas dos sujeitos da pesquisa, que serão utilizadas a seguir para analisar as próximas unidades de análise.

3.2 Alternativa ao ensino tradicional e facilitadores da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

A partir das falas dos sujeitos P1: "nos projetos você consegue fazer essas coisas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade" e P4: "os projetos de ensino são uma alternativa para as aulas comuns e possibilitam à abordagem dos conteúdos de maneira ampliada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e eficiente", percebemos que eles defendem o trabalho com projetos como alternativos para as aulas expositivas, utilizadas quase que como única modalidade didática na ótica do ensino tradicional.

Nesta perspectiva, as aulas expositivas procuram transmitir os conteúdos, por sua vez, baseados em programas curriculares. Estes definem as disciplinas escolares e são rígidos, dificultando a abertura para as novidades que surgem e para a aproximação com as outras disciplinas. Todavia, na perspectiva de

Martins (2001), os programas das disciplinas, podem ser substituídos por unidades de ensino trabalhadas na perspectiva de projetos interdisciplinares, baseados nos conteúdos a serem ministrados.

Desta maneira, a organização curricular favorece uma ampliação das possibilidades de abordagem dos conteúdos, uma vez que aproxima os programas das disciplinas uns dos outros. Assim, partindo-se desta situação didática favorável, poderiam ser idealizados e aplicados projetos baseados em situações-problemas, em que os alunos sob a orientação dos docentes, procurariam estratégias para a resolução desses problemas. Decerto, o trabalho na perspectiva transdisciplinar também segue esta linha, uma vez que seu objetivo é compreender o mundo presente e ele não nega as perspectivas disciplinares e interdisciplinares.

Na opinião de Araújo (2003), os projetos de ensino ao se basearem em estratégias ao invés de programas, conferem maior possibilidade de adequação aos eventos aleatórios e adversos que possam surgir e ao utilizar representações de caminhos prévios a serem percorridos, permite dar um maior sentido ao conhecimento construído, baseado nas relações entre os fenômenos naturais e sociais pesquisados pelos alunos.

Desta maneira, considerando a perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos projetos de ensino, nos aproximamos dos processos de globalização e contextualização, que favorecem um melhor entendimento dos conteúdos trabalhados e aguça o interesse e curiosidade dos alunos; ponto este que será discutido a seguir.

3.3 Aumento no interesse e curiosidade dos alunos

Partindo da transcrição da fala do sujeito P1, podemos notar que o mesmo se refere ao trabalho com projetos como eficaz, no sentido de conseguir a atenção dos alunos, estimulando o interesse dos mesmos na realização das atividades. A seguir transcrevemos integralmente sua fala.

Mas assim, eu achei uma forma muito legal de se trabalhar com projeto, ao invés de se dar uma aula rotineira na escola, eu acredito que no projeto você consegue; não que nas aulas comuns você não consiga, mas eu acho que com projetos fica mais fácil de você conseguir a atenção dos alunos, você despertar nos alunos curiosidade, interesse nas atividades, você consegue levar o aluno, por ser uma atividade mais planejada, levar o aluno para fora da sala de aula também, e consegue fazer essas coisas de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade. Então de uma forma geral, bem legal trabalhar com projetos em sala de aula e eu entendo que seja uma atividade mais ampla, que você pode projetar por alguns meses ou até para um ano, um ano letivo. (Sujeito P1)

Sob esta visão, destacamos na fala do sujeito no P1 os projetos como uma atividade planejada. Por certo, esse planejamento se dá em função do desenvolvimento de um tema ou da resolução de um problema, que podem despertar a curiosidade dos alunos, na busca de respostas para desenvolver o projeto. Na visão de Martins (2001), podemos notar que os alunos estão se interessando pelo projeto quando externam atitudes de: motivação na busca de informações para a pesquisa; quando a interação entre os pares aumentam; na formulação de novas questões para estudo e na vontade dos alunos de socializar os resultados da pesquisa no projeto. Acreditamos que o sujeito P1, ao afirmar que já aplicou dois projetos, vivenciou esta constatação, por ocasião de algumas oportunidades que teve durante o estágio supervisionado. Por conseguinte, deve ter percebido nesse tipo de modalidade didática, um diferencial em relação à atuação do professor como condutor e mediador do processo de ensino-aprendizagem, já que ele interage de forma mais intensa do ponto de vista cognitivo com os estudantes, com analisaremos a seguir.

3.4 Mediação e condução do processo de ensino-aprendizagem

Na aplicação de um projeto de ensino, existe a possibilidade de participação de muitos sujeitos. Entretanto, são o(s) professor(es) e os alunos que participam de todo o processo. Na perspectiva de Araújo (2003), o projeto pertence tanto ao professor quanto aos alunos. A participação desses atores pode ser constatada na transcrição da fala do sujeito P3, abaixo:

A gente entende que no projeto, o professor ele é apenas o orientador-mediador, mas pra isso a gente tem um planejamento específico, então a gente vai criar um ambiente para propiciar a condução da aprendizagem pelo próprio aluno, não que o aluno ele vai estar sozinho neste ambiente, o professor estará junto. (Sujeito P3)

Na fala do sujeito P3 foi destacado que os projetos são atividades planejadas, iniciando pela escolha do tema, passando pelo planejamento, aplicação e finalizando com a avaliação do projeto. Todas essas etapas necessitam da participação dos professores e dos alunos. Todavia, apesar da prevalência do clima de livre opinião, cada um tem seu papel diferenciado, na condução desta etapa. É nesse sentido que o professor, por ser o mais experiente, tem a função de orientar os alunos na medida em que eles constroem o seu percurso de aprendizagem. Segundo Martins (2001) o professor é que tem maior possibilidade de perceber, as tessituras do fio condutor que traça o percurso do processo de aprendizagem.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, citado na fala de P3, destacamos que é o grande diferencial da perspectiva dos projetos de ensino, pois diferentemente da perspectiva do ensino tradicional em que o aluno tem a postura passiva, nesta o estudante é o principal condutor do seu processo de aprendizagem. Ele se utiliza das informações pesquisadas, da orientação e do acompanhamento do docente responsável pelo projeto, para construir conhecimentos de natureza significativa.

Na perspectiva de Hernández (1998), tal ambiente proporciona aos estudantes, utilização de diferentes estratégias de pesquisa e senso de compreensão no uso delas; participação no planejamento da própria aprendizagem e estímulo de adoção da flexibilidade no trato com seus pares. Por conseguinte, todas as características dos projetos de ensino que discutimos anteriormente, via de regra, têm início através de um tema gerador que estabelece a diretriz inicial para a pesquisa e a condução do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos, que é mediado pelo professor. Esta primeira etapa dos projetos de ensino será discutida a seguir a partir da visão dos estagiários.

3.5 Uso de tema gerador e estímulo à pesquisa

Na fala do sujeito E1 em que: "os projetos de ensino possibilitam um contato maior entre professor e aluno; parte de um tema gerador; propõe questões investigativas; pesquisa, estrutura critério de análise de fontes, coleta de dados, metodologia, estratégias", podemos ter uma noção do desdobramento que o tema gerador proporciona aos alunos ao desenvolver as atividades necessárias à investigação do tema abordado no projeto.

Sendo assim, a escolha do tema gerador, que aparentemente pode não ter tanta relevância, por se pensar tratar apenas de uma opção, se coloca justamente de maneira oposta. Dessa definição, depende e muito a configuração das estratégias de trabalho, pois a partir dela é que vai se procurar caminhos que direcionem a aprendizagem para além do que os alunos já conhecem.

Nesse sentido, Hernandez (1998) defende que o professor deve estar atento para a possibilidade dos alunos sugerirem trabalhar algo que eles já conhecem, e estimulá-los a investigar temas que estabeleçam

relações com trabalhos anteriores, acarretando dessa forma novas possibilidades de estabelecimento entre as informações e hipóteses de trabalho.

A partir das relações entre a escolha do tema, a pesquisa de informações e a formulação das hipóteses de trabalho, é que se inicia o delineamento da pesquisa, conforme sequência de etapas, que o sujeito E1 destacou. Esse caminho assemelha-se ao método científico e busca a compreensão da realidade de maneira inteligível e crítica.

Trabalhar nesta perspectiva, segundo Martins (2001) estimula os alunos à exercitar sua curiosidade natural em direção à investigação dos fatos que os cerca, à induzi-los à descoberta de soluções ou informações através da leitura e à divulgação dos resultados da pesquisa para a comunidade escolar, servindo de estímulo a realização de outras pesquisas.

Finalizando esse percurso de análise de algumas questões pertinentes ao estágio supervisionado e da aplicação dos projetos de ensino, delinearemos nossas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, e mais precisamente segundo a análise dos dados, podemos concluir que as observações das regências da maioria dos estagiários mostraram que os mesmos, ao criarem situações didático-pedagógicas escolheram modalidades didáticas que privilegiavam a transmissão de informações ou conteúdos, corroborando com a perspectiva do ensino tradicional.

Ainda em relação às regências dos estagiários, verificamos que as mesmas foram trabalhadas de forma disciplinar, sem a inserção de situações-problemas que pudessem favorecer um processo de ensino-aprendizagem por investigação e mais significativo. Dessa forma o trabalho por projetos de ensino, interdisciplinar e/ou transdisciplinar não foi vivenciado nesta disciplina, a exceção de uma única experiência, que não contemplou as condições básicas apontadas por referenciais da fundamentação teórica para ser considerado um projeto. Em contrapartida os sujeitos pontuaram características importantes do trabalho com projetos, o que sugere que esta estratégia foi abordada de maneira satisfatória no campo teórico.

Estas observações nos remeteram a uma questão frequente nos estágios supervisionados, que é a dicotomia entre teoria e prática. A disciplina analisada apresentou um discurso inovador que abordava propostas, como o trabalho através de projetos de ensino interdisciplinar, mas que acabou se traduzindo em regências com base em aulas expositivas, pois os mesmos não conseguiram aplicar o discurso inovador do estágio na realidade das salas de aula do ensino básico.

Por sua vez, a estrutura das regências contribuiu para essa dicotomia, pois os estagiários tinham apenas 12 (doze) aulas para ministrar em todas as séries do ensino fundamental II, sendo difícil desenvolver alguma proposta inovadora considerando este tempo. Em contrapartida, esperávamos que as recentes mudanças implementadas pelo curso, no que diz respeito ao estágio supervisionado, já estivessem se refletindo na direção de efetivas práticas de ensino inovadoras.

Assim, os objetivos da pesquisa foram alcançados, embora não da forma que esperávamos, uma vez que diagnosticamos que a disciplina de estágio analisada, prega o discurso inovador, mas que ainda não conseguiu fazer refletir na docência dos estagiários às práticas que são abordadas de forma conceitual pela disciplina.

Devido a isso, verificamos que a maioria dos estagiários apontou os projetos de ensino como prática viável, inclusive destacando várias características deles, mas na mesma disciplina quase nenhum se utilizou dessa prática nas suas regências.

Assim, faz-se necessário repensar melhor o estágio supervisionado, de preferência fazendo com que o

mesmo oportunize a vivência de uma prática pedagógica capaz de servir de contraponto ao ensino tradicional, pois assim favoreceremos uma alternativa a mudança do círculo vicioso, que se estabelece na presença dessa perspectiva de ensino nos cursos de formação de professores e no ensino básico.

Acreditamos que, na hipótese dos professores dos estágios supervisionados, conseguirem a colaboração dos demais docentes do curso para a questão da modificação da prática docente no ensino superior, a algo próximo do que se propõe nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores e no estágio supervisionado, seria mais fácil para os docentes trabalharem as inovações pedagógicas com os estagiários.

Ao concluirmos nosso trabalho, sugerimos que as futuras pesquisas que forem realizadas, procurem estabelecer uma maior amplitude com a problemática do estágio supervisionado, isto porque consideramos a importância dele como campo complexo, que envolve diferentes instituições, concepções e é capaz de promover a articulação da formação inicial com a continuada, passando até pelo ensino básico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papirus, 2001.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Professor Assistente do CECITEC/UECE. Correio eletrônico: jpgs.ppgec@gmail.com.