

AS CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA¹

Anna Maria Kovacs KHAOULE²

Antonio Carlos PINHEIRO³

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de abordar teoricamente as contribuições de projetos de ensino para a formação de professores de Geografia. A análise está fundamentada em abordagens teórico-metodológicas de autores cujas propostas de ensino e formação de professores reconhecem: a pesquisa no ensino, o trabalho com projetos e a metodologia baseada em problemas. A abordagem apresentada perpassa por considerações, que retratam o modelo de estágio predominante nos cursos de formação e no estágio que tem por base a prática modelar e a prática instrumentalizada pela técnica. Recruta também eixos teóricos que refletem sobre as possibilidades de superação desse modelo de estágio.

Palavras-chave: Projeto de ensino - Estágio - Formação de professores - Geografia

1. Considerações iniciais

Uma das particularidades do estágio, segundo Pimenta e Lima (2004) diz respeito ao aprender da profissão, o exercício do professor. Nesse aprender, a ação limita-se, muitas vezes, à perspectiva da prática modelar. A ação do aluno-estagiário, no decorrer do estágio curricular, ocorre muito freqüentemente apoiada nessa perspectiva: a de imitar modelos. Tal prática pode se estender no exercício da profissão. A prática modelar é apreendida quando os alunos, ao observar seus professores, imitam ou reelaboram as ações de seus mestres ao seu próprio modo. Ao fazer isso, os alunos “escolhem, separam aquilo que considera adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (p. 35). As autoras fazem ressalvas sobre esse modo de aprender e atuar do profissional. A prática modelar é, assim, limitante, não traz aos alunos os elementos necessários para uma avaliação crítica, não prepara o

¹ Este artigo constitui parte de uma pesquisa sobre a formação de professores de Geografia. Está vinculada à linha: Geografia e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás – UFG – e professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Unidade Universitária de Porangatu. annamariageo@yahoo.com.br

³ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – e professor vinculado ao programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás – UFG. antoniocarlospinheiro@uol.com.br

profissional professor adequadamente para a futura realidade que vai encontrar. Uma realidade complexa e de larga dimensão.

A prática modelar, também denominada “artesanal”. É, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 35) “um procedimento representativo do modo tradicional da ação docente”, muito presente na atualidade. Na essência, essa concepção traz como pressuposto que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática não analisa as transformações históricas e a realidade social. “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (p.35). O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar aulas e imitar os modelos de professores consagrados como bons e eficientes. Assim, ele não produz “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino processa.” (p. 36).

Outra abordagem bastante significativa no exercício profissional apontada por Pimenta e Lima (2004) é a prática instrumentalizada pela técnica. Não se pretende desmerecer a importância e a necessidade de uma prática amparada pela técnica. Qualquer profissão precisa das habilidades técnicas para operar os instrumentos necessários para o sucesso da atividade realizada. O professor, bem como outros profissionais, também necessita da técnica. No entanto, o que se pretende realçar é que tais habilidades “não são suficientes para resolução de problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.” (p. 37).

A perspectiva de estágio que enfatiza a técnica é reducionista, pois as atividades focam a prática no “como fazer”: nas técnicas utilizadas, em habilidades específicas para dirigir a classe, no preenchimento de fichas, diagramas etc. Pode ser também ilustrada pelas atividades de treinamento, como microensino, miniaula, dinâmica de grupo, oficinas que trabalham em confecção de material didático etc. O entendimento de prática na perspectiva técnica tem a finalidade de desenvolver habilidades instrumentais para ação docente e realizar o treinamento experimental de determinadas habilidades com o objetivo de possibilitar um bom desempenho docente. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Embora a atividade guiada pela técnica seja importante, por si só não possibilita que se compreenda o processo do ensino na totalidade. O processo educativo é muito mais complexo e amplo. Essa perspectiva no estágio, para Pimenta e Lima (2004, p.39), “gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos com os conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.” Mesmo assim, esse modelo de ensino é freqüentemente solicitado pelos alunos em formação e pelas políticas governamentais, pois há uma crença, bastante arraigada no meio educacional, de que novas técnicas e metodologias podem resolver os problemas, as dificuldades e as carências da profissão e do ensino. Entretanto, essa solicitação acaba por fortalecer o “mito das técnicas e das metodologias.” (p. 39).

A didática técnico-instrumental produziu a ilusão de que as técnicas resolvem todos os problemas que envolvem o ensino. O desapontamento ligado a essa didática foi responsável por gerar críticas em torno dessa perspectiva no estágio. Para Pimenta e Lima (2004), a atitude crítica da comunidade acadêmica frente à abordagem técnica trouxe conseqüências. Na tentativa de sobrepor essa perspectiva e incorporar uma visão analítica da escola e do ensino, surgiram manifestações críticas sobre tal contexto que limitaram em apenas repreender, apontar as fragilidades da escola, dos diretores e dos professores. O estágio que se aliou a esse modelo de criticismo acabou gerando conflitos e distanciamento entre a universidade e a escola.

Nos termos das autoras, o criticismo vulgar feito em relação às escolas e aos profissionais docentes ainda se faz presente especificamente nos cursos formação de professores. A crítica nesses moldes acaba por dispersar os alunos-estagiários para enfoques empobrecidos e reflexões superficiais. Traz também à tona a idéia de que a responsabilidade de se construir ou se produzir profissionalmente é exclusivamente individual. Ignora-se a universidade, os professores, as ações docentes e o contexto histórico da formação. Enfim, esse modelo e postura de criticidade não delegam compromisso social às partes envolvidas no estágio.

Pimenta e Lima (2004) acrescentam a questão da indissociabilidade existente entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. As perspectivas ancoradas na prática modelar e na perspectiva técnica muito freqüentemente geram a dissociação entre teoria e prática. Isso ocorre porque os elementos que sustentam uma interpretação

saudável e reflexiva são fundamentados em conhecimentos científicos, em teorias. Esse fato, porém, parece não ser relevante nos modelos apresentados.

A seguir, algumas referências teóricas que direcionam o caminho para uma formação de professores que ultrapasse a tradição burocrática de realização do estágio, baseadas nas práticas modelar e técnica serão apresentadas.

2. A prática burocrática do estágio: possibilidades de sua superação

Duas perspectivas marcam o movimento teórico sobre concepção de estágio que busca superar a clássica dissociação entre atividade teórica e atividade prática. A primeira concebe o estágio como atividade teórica que possibilita aproximar aluno-estagiário da realidade em que posteriormente atuará. A segunda traz as contribuições da epistemologia da prática. (PIMENTA; LIMA, 2004).

O momento de realização do estágio é habitualmente representado como a parte prática do curso. É o momento em que os alunos se dirigem para as escolas-campo com a finalidade de realizar atividades relacionadas à docência e nela aprender pela “prática”. Essa concepção de estágio leva o aluno-estagiário a percorrer um caminho dissociado de interferências teóricas, não viabiliza elementos para uma reflexão e interpretação das práticas, as quais se resumem no fazer, na ação propriamente dita e produz uma aprendizagem baseada em modelos e técnicas. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Pimenta e Lima (2004) defendem a idéia de um estágio dos cursos de formação de professores enriquecido de significados, que possibilite a construção de saberes, que incorpore procedimentos, ações, ou métodos de ensino capazes de conduzir à reflexão crítica e à compreensão da complexa e intrincada realidade que envolve a prática educativa. Propõem um estágio que valoriza o conhecimento teórico e que integra ou incorpora na reflexão da teoria as práticas e vice-versa. As autoras enfatizam que as teorias têm uma função essencial nesse processo. Seu papel “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 provisórias da realidade.” (p.43).

Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam ainda que “a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. Essa orientação traz uma ressignificação do estágio na formação de professores. As autoras destacam que o estágio, desse modo, não significa o momento da prática do aluno-estagiário, de realização de ação docente, mas um momento que permite a realização de uma análise e reflexão das teorias. Nesse sentido, o estágio é atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo e da interferência na realidade.

O estágio, que tem o compromisso de aproximar o estagiário à realidade profissional, somente se sustenta quando inclui o envolvimento e a intencionalidade entre as partes envolvidas no processo. A maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação e de relatórios trazem uma visão estreita do espaço escolar. Há, portanto, uma necessidade de aprofundamento conceitual do que é o estágio e das atividades que nele se realizam.

Embora o estágio realizado de forma burocrática já tenha sido discutido, ele ainda é predominante nos cursos de formação docente. De forma geral, ocorre desconectado de outras disciplinas, dos conteúdos acadêmicos, da orientação teórica sobre as práticas de ensino, enfim, de toda a orientação pedagógica. Evidencia-se, freqüentemente, nessa etapa da formação, uma ruptura curricular. No entanto, para compreender essa problemática é necessário, segundo Chaveiro (1992), considerar as ações do professor, pois, por meio delas, manifesta-se sua concepção de educação e a relação estabelecida entre professor e aluno.

Pimenta e Lima (2004, p. 46) apresentam “o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”, como possibilidade metodológica na formação do aluno-estagiário, com vistas a ultrapassar as problemáticas assinaladas. Essa abordagem defende a realização do estágio em forma de pesquisa. A pesquisa no estágio é vista como um método de formação de futuros docentes, a qual permite a “ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.”

Na seqüência, serão apresentadas outras concepções de estágio. Para melhor compreendê-las, primeiro foram expostas as problemáticas do estágio e as bases teóricas que fundamentam as modalidades existentes dessa prática, as ações docentes e as relações que surgem de cada modalidade. A intenção é assinalar algumas orientações que perpassam essa forma convencional e burocrática de realização dos estágios nos cursos de formação de professores.

3. Professor reflexivo: algumas concepções

A pesquisa como metodologia de formação de estagiários tem origem no Brasil a partir da década de 90 e representa um movimento de valorização do estágio. O trabalho de Pimenta (1994) é uma obra representativa desse movimento. O método de formação por meio de pesquisa baseia-se, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 47) na “concepção de professor como intelectual em processo de formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”. Essa perspectiva de estágio veicula contribuições de autores que trabalham a concepção de *professor reflexivo e professor pesquisador*.

O norte-americano Kenneth M. Zeichner publicou trabalhos nos quais debate o movimento do professor reflexivo. Ludke (2007) ressalta que, para Zeichner, a prática reflexiva é o mesmo que a prática orientada pela pesquisa.

Zeichner (1993) afirma que o movimento da prática reflexiva surgiu como reação contra o fato de os professores serem visto como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula. Reconhece a necessidade de um ensino voltado para as mãos do professor, pois é ele que deve desempenhar um papel ativo na formulação dos objetivos do seu trabalho, bem como os meios para atingi-los.

O autor afirma que a reflexão não é propriedade exclusiva das universidades. Aponta que os professores têm teorias que podem contribuir com o conhecimento sobre o ensino. Há, no entanto, uma falta de reconhecimento, por parte dos pesquisadores, pelos conhecimentos práticos dos professores. Afirma também que a bandeira da reflexão é normalmente conduzida pelos que estão fora da sala de aula e ignoram o conhecimento e a experiência dos professores.

O significado de ensino reflexivo, segundo Zeichner (1993, p. 18), passa primeiramente pela distinção feita por Dewey sobre o ato humano que é rotina e o ato humano que é reflexivo. O ato de rotina “é guiado pelo impulso, tradição e autoridade.” Dessa forma, os professores não refletem sobre o ensino. Aceitam a realidade cotidiana sem questionar. Concentram seus esforços na busca de “meios mais eficientes e eficazes para atingirem seus objetivos e encontrarem soluções para problemas que outros definiram em seu lugar”. Esses professores, segundo o autor, geralmente não enxergam que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades. Já o ato reflexivo implica “consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que se conduz.” O autor reconhece que a reflexão não consiste em um conjunto de procedimentos e de técnicas que podem ser empacotados e ensinados para serem usados pelos professores. Muito pelo contrário. A ação reflexiva implica “intuição, emoção e paixão.”

Zeichner (1993, p. 18-19), valendo-se da orientação de Dewey, aponta três atitudes necessárias para a ação reflexiva:

A primeira, a abertura do espírito, refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força [...].

A segunda atitude, de responsabilidade, implica ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação [...]. Na minha opinião, essa atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de conseqüências do seu ensino: conseqüências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; conseqüências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; conseqüências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos [...].

Por fim, segundo Dewey, a terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Essas considerações, segundo o mesmo autor (1993, p. 20), sobre as ações de rotina e ações reflexivas, não significam que o professor deve refletir sempre sobre tudo. Orienta sobre a prática reflexiva, no ensino e em outras profissões, dizendo que, no processo da reflexão, deve ser considerado “o que ocorre antes e depois da ação, e, em certa medida, durante a ação”. Isso significa dizer que “os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela”. Acrescenta que esses conceitos de reflexão na ação e sobre a ação se baseiam num ponto de vista do conhecimento, da teoria e da prática, muito diferente do que tem dominado a educação. Explica que, no

ensino tradicional, da racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que precisa ser superada.

Zeichner (1993) centrou suas investigações na análise sistemática de como os conceitos, *reflexivo* e *prático reflexivo*, têm sido empregados. Concluiu com os resultados de seu trabalho que várias das maneiras empregadas desses conceitos têm contribuído muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores.

O autor aponta quatro características que minam a intenção de emancipação do professor de uma prática reflexiva equivocada. A primeira delas é a prática da imitação, como já foi visto. Elas são “sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como na de outros professores.” (p. 22). A segunda refere-se à “persistência da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão. Aqui nega-se aos professores a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros.” (p. 22-23). Essa orientação consiste em utilizar programas de ensino reflexivo desenvolvido e decidido por terceiros fora da sala de aula. A terceira é a tendência individualista que consiste em “centrar a reflexão na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando considerações sobre as condições sociais que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula.” (p. 23). A última refere-se à reflexão dos professores de maneira individual. Essa forma de pensar ou refletir sozinhos sobre seu trabalho limita suas possibilidades de crescimento.

Zeichner, ao se filiar ao debate conceitual, demonstra preocupações práticas e aponta estratégias tanto no âmbito escolar como na formação de professores. Propõe a pesquisa como atividade fundamental no exercício do magistério.

As reflexões de Zeichner (1993) sobre *professor reflexivo* são apresentadas por Pimenta e Lima (2004) como a base originária da pesquisa como possibilidade metodológica na formação de estagiários. Segundo as autoras, a expressão *professor reflexivo* é usada vulgarmente no cenário educacional. Frequentemente, atribui-se a ela uma reflexão simplista, na forma de adjetivo, como uma característica do indivíduo, mobilizado em uma compreensão de um trabalho docente. No entanto, esse conceito traz uma fundamentação muito mais ampla, pois “propõe que a formação profissional ultrapasse os moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos

conhecimentos técnico-profissionais.” O profissional formado nesses moldes, segundo as autoras, não responde às situações que emergem no dia-a-dia profissional. Os fatos que surgem no cotidiano ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que ela poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Valendo-se de estudos de Dewey, Schön, Lúria, Polany, as autoras (2004, p. 48) apresentam uma perspectiva de estágio fundamentada na “epistemologia da prática”, o que significa “uma valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.” Essa perspectiva de estágio valoriza a pesquisa na ação dos profissionais. Além disso, estabelecem as bases para o que é denominado de *professor pesquisador de sua prática*.

Na perspectiva do *professor pesquisador de sua prática*, conforme Pimenta e Lima (2004), há preocupação em conhecer, analisar e explicar o ensino e a aprendizagem, desenvolver teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situações escolares. Essa perspectiva vem sendo consolidada e, ao mesmo tempo, reconhece o professor como produtor de saber.

A proposta da epistemologia da prática, segundo Pimenta e Lima (2004), considera a teoria e a prática inseparáveis no plano da subjetividade do professor. As autoras argumentam que sempre há diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas a partir da experiência concreta, da ação dos professores, mas pelos diferentes campos de saberes, que se articulam e que se manifestam em situações concretas, Configuram continuamente um processo de reelaboração.

Destaca-se, assim, o importante papel das teorias, pois são elas que oferecem aos professores e aos futuros professores “perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir e transformando-os.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49). Para que esse processo se desenvolva, duas condições são apresentadas. Primeiro, é imprescindível o permanente exercício da crítica às condições reais em que o ensino ocorre. Segundo, desenvolver uma metodologia de trabalho com o estágio baseada na pesquisa. É por meio da atividade da

pesquisa “que se inicia a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros autores e olhares de outros campos de conhecimento, com objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação de uma sociedade humana.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49-50).

Rosa (2006) delinea uma orientação sobre concepções e práticas na formação de professores que se configuram com os referenciais assinalados neste trabalho. Antes de pontuar as orientações sobre a formação de professores, a autora fala sobre as transformações sociais no mundo atual na economia, na política, na cultura, no trabalho, na ciência⁴ e expõe que essas alterações sociais implicam em mudanças na educação e na escola. Assim, novas tarefas apresentam-se para os docentes.

4. Os saberes na formação de professores

A concepção de professor “como profissional de ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena (cognitiva, afetiva e social)” é apontada por Rosa (2006, p. 17). A tarefa do profissional docente seria, então, “articular teoria e prática; aproveitar a experiência anterior do aprendiz; promover aprendizagens significativas – que tenham sentido para o estudante; desenvolver o pensamento crítico, propor enfoque e atitude interdisciplinar, realizar ensino com pesquisa.” (p.18). No entanto, essas ações exigem dos professores a mobilização de alguns saberes: *saberes da experiência*, *saberes científicos*, *saberes pessoais*, *saberes pedagógicos*, os quais descreveremos posteriormente.

Tardif (2002, p. 16) faz ressalvas sobre os saberes docentes e a formação profissional. Reconhece que os saberes do professor são como “uma realidade social

⁴ Rosa (2005), sobre as transformações no mundo atual, assinala: na economia: o aumento do poder financeiro, a formação dos blocos econômicos, a nova estrutura industrial, sua dispersão e superação de modelos. Na política: a perda da força do Estado-Nação e o fortalecimento das leis de mercado (neoliberalismo). Na cultura: a produção de novas tecnologias da comunicação, as grifes e novas identidades sociais. A nova cidadania da cultura informatizada requer aquisição de novos hábitos intelectuais de simbolização. No trabalho: a substituição do homem pela tecnologia; a exigência de novos saberes profissionais. Na sociedade: concentração de renda, desemprego e o avanço da exclusão social. Na ciência: a bomba atômica, avanços da engenharia genética, avanços na ciência cognitiva, na compreensão das estruturas mentais e nos processos de conhecimento.

materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e ao mesmo tempo, os saberes dele.” Para o autor, os saberes do professor provêm de diversas fontes. Estão em um contínuo processo de construção. Eles são produzidos ao longo de sua carreira, ao longo de sua vida pessoal, escolar, profissional. Nesse processo contínuo, ele internaliza conhecimentos, crenças, valores etc. que contribuem para a formação de sua personalidade. Tais saberes serão mobilizados na ação docente para resolver ou solucionar conflitos no exercício profissional.

Tardif (2002, p. 255) apresenta como proposta o que denomina de *epistemologia da prática profissional*, que constitui “um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática profissional engloba num sentido amplo “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” A finalidade da epistemologia da prática profissional é descobrir esses saberes, “compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como incorporam, produzem, utilizam aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.” (p. 256). O autor também acrescenta que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtragem que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.”

A obra de Pimenta (2005) reconhece essa abordagem. A autora parte do princípio de que os futuros professores devem buscar novas maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. Enfatiza que o ensino deve tomar a sala de aula como objeto, seja focando o estudo sobre os elementos e os processos de condução e organização da aula, seja focando os processos epistemológicos do ensino. Valoriza a pesquisa na formação de professores e seus processos identitários.

Sobre os saberes docentes, afirma que são importantes instrumentos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Pimenta (2005) aponta essa orientação dando um significado do que seriam *os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos*.

Os *saberes da experiência* são aqueles adquiridos ao longo da vida escolar. Essa experiência possibilita falar sobre os professores, os que sabiam ensinar, os que eram bons de conteúdo, mas não sabiam ensinar etc.

Sobre os *saberes do conhecimento*, Pimenta (2005), valendo-se da colaboração de Edgar Morin (1993), afirma que eles implicam trabalhar as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, já que conhecimento não se reduz à informação. Nesse sentido, aborda outras importantes considerações para se chegar à finalidade da educação escolar. Explica o significado de inteligência como a habilidade de relacionar-se à “arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, produzir novas formas de progresso e desenvolvimento.” (p. 22). Explora o significado de consciência e sabedoria, poder e conhecimento, entre outros.

Sobre os *saberes pedagógicos*, Pimenta (2005, p. 26) afirma que são aqueles construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, em que o professor encontra instrumentos para interrogar, alimentar e confrontar suas práticas. Critica a fragmentação de saberes na formação e afirma que para superá-la é importante que os futuros docentes constituam “seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*.” É por meio da ação que se produzem os saberes pedagógicos, pois nas práticas docentes estão contidos elementos importantes como a “problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (p. 27)”. Essa orientação é uma configuração da perspectiva ou modelo⁵ de formação de professor como prática social⁶ ou da reflexão crítica.

⁵ Segundo Lipovetsky (2001, p. 52), muitos autores têm explicitado as distintas perspectivas ou modelos de formação do profissional do ensino. “Essa compreensão de docência é elaborada com base em estudos e pesquisas que se apóiam em uma fundamentação, tanto teórica-epistemológica, quanto prática. Alguns desses modelos, relativos à formação inicial de professores, ressaltam sua estreita vinculação com as diferentes concepções de ensino e as correlatas formas de considerar a autonomia em sua negatividade ou positividade.” Nesse trabalho, a autora optou em apresentar e discutir quatro perspectivas: a perspectiva acadêmica, a perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada, a perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva e a perspectiva da prática social ou da reflexão crítica.

⁶O ensino, na perspectiva da prática social, é entendido como uma atividade social, política e crítica em oposição aos pontos de vista tradicional, mecânico, técnico, instrumental ou simplesmente prático. Dessa forma, o professor é visto como um intelectual comprometido, capaz de refletir criticamente acerca das teorias educacionais (e afins), sobre seu próprio pensamento e sua prática a fim de compreender, não somente as características específicas de seu trabalho – como quer a perspectiva da prática reflexiva – mas também, o contexto mais geral no qual o trabalho docente se realiza, atuando de modo a facilitar

Para isso, a autora assinala a importância da prática da documentação e da memória/estudo da experiência. Aponta também que um curso de formação inicial poderá contribuir muito colocando à disposição dos futuros professores não apenas pesquisas sobre atividade docente, “mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.” (p.28).

Assim, por meio de uma metodologia de projetos de ensino no estágio, proposta desta pesquisa, pode se produzir um conhecimento sobre o que ocorre nas escolas, responder as necessidades tanto do estágio como das escolas, pois o ponto de partida para elaboração de projetos são as problemáticas surgidas do diálogo entre as escolas e a universidade, mediatizadas pelos saberes. O projeto pode também desenvolver habilidades que visam no aluno-estagiário a um melhor desempenho profissional, bem como, propiciar aos docentes das escolas um processo de formação contínua.

5. Projetos de ensino no estágio: elementos conceituais

O termo projeto é hoje muito presente no cotidiano. É ambíguo e polissêmico. Esta é a razão que nos leva a buscar possíveis conceituações para ele, a fim de delinear um significado para essa modalidade educativa.

O trabalho com projetos cria possibilidades de alcançar uma aprendizagem significativa, pois sinaliza o desenvolvimento das competências de pesquisa e da organização da informação. É uma forma de estabelecer relações entre os conhecimentos, encaminhar os alunos de modo a desenvolver suas capacidades de relacionar com o outro, nos termos de Cortesão, Leite e Pacheco (2002).

O projeto é uma maneira de estudar. É um plano de ação sobre uma determinada situação ou sobre um problema ou ainda sobre um tema. Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24), “distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. [...] O projeto envolve uma articulação entre ações e intenções, entre teoria

tanto o desenvolvimento de sua própria autonomia, quanto daqueles que participam dos processos educativos. (LIPOVETSKY, 2001, p. 64)

e prática organizada num plano que estrutura essas ações.”. Apesar de sua polissemia, o projeto, como plano, se situa na interface da expectativa e da intervenção. Implica adesão individual e empenho coletivo.

Segundo as autoras, há pesquisadores que consideram que um projeto não é apenas intenção, é também ação, a qual deve trazer um valor a ser acrescentado na situação presente e que se concretiza no futuro. O registro das intenções, os motivos que o justificam, as atividades previstas e os efeitos que se espera produzir é apenas uma das dimensões que o projeto abarca. Para que ele produza de fato os efeitos previstos e também os não previstos deve haver a ação. Nesse sentido, o projeto não é apenas um plano ou uma intenção ou meramente um produto, mas o conjunto de todas essas dimensões. Engloba projeção, processo e produto.

Em relação ao trabalho com projetos, Cortesão (1993), citado por Veiga (2006, p. 70), aponta três aspectos: “o projeto decorre da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão e estruturação antecipada da ação.” Afirma ainda: “é, portanto, uma atividade permeada por uma intencionalidade na qual o aluno adquire e produz conhecimentos, resolve problemas que o preocupam, autênticos ou simulados da vida real”.

Nesse sentido, a operacionalização dos projetos de ensino no Estágio de formação de professores se dá a partir das necessidades de um contexto escolar específico; do desejo do grupo envolvido em refletir e delimitar os temas escolhidos e; da estruturação da ação, uma vez que planejar o projeto significa organizá-lo a partir da estrutura básica: problemática, objetivos, justificativa, procedimentos metodológicos e conteúdos.

Trabalhar com projetos abre um espaço privilegiado para os alunos relacionarem-se com o conhecimento por meio de experimentações concretas. Os projetos de ensino possibilitam que, tanto os alunos-estagiários como os alunos das escolas-campo, perguntem, investiguem, problematizem, exteriorizem experiências, partilhem, duvidem, realizem, avaliem, produzam e internalizem conhecimentos.

O trabalho com projetos apresenta-se como promissor, na tentativa de responder alguns problemas. No entanto, não pode ser interpretado como um remédio milagroso que resolve todas as situações problemáticas vivenciadas no estágio e na formação de professores. O trabalho com projetos promove aprendizagens significativas, mas implica que professores e alunos envolvam na sua realização. Em outras palavras, é

preciso que o objetivo do projeto vá ao encontro do interesse dos alunos, mobilize diferentes conteúdos disciplinares e que contribua para o desenvolvimento dos alunos. (CORTESÃO; LEITE e PACHECO, 2002).

Nessa perspectiva, os processos de ensino podem fortalecer a integração de conhecimentos ou, ao contrário disso, podem fragmentá-los. Se os contextos e as condições em que se ensina forem muito rígidos e oferecerem poucas possibilidades de intervenção, quer dos professores, quer dos alunos, então, muito provavelmente, a lógica da acumulação será reforçada. Mas, o contrário poderá ocorrer. Quando há uma postura de flexibilidade e recorre-se a procedimentos, nos quais, professores e alunos intervêm ativamente, lidam com o imprevisto, fazem escolhas, tomam decisões, essas condições podem levar o aluno ao caminho da produção do conhecimento. Dessa forma, criam-se as condições para que ocorra a produção de saberes significativos e funcionais e a integração deles.

A metodologia de projetos não é uma reflexão recente na educação. Como proposta de ensino, foi apresentada entre os anos 1915 a 1920 por Dewey e Kilpatrick. No Brasil, essa pedagogia foi introduzida pelo movimento escolanovista como tentativa de opor à pedagogia tradicional. Segundo Veiga (2006, p. 72), a Escola Nova “preconiza a solução dos problemas educacionais na perspectiva interna da escola, sem considerar o contexto social, político e econômico.”

A autora descreve que uma das características mais marcantes do escolanovismo são os métodos ativos, os quais se orientam “pelos princípios da individualização, da liberdade, da espontaneidade e, principalmente, da atividade em que o ‘aprender fazendo’ e o ‘aprender a aprender’ estão sempre presentes”. (p.72). Citando Sainz (1931), Veiga (2006, p. 72) afirma ainda que o método de ensino baseado em projetos representa “um protesto contra o intelectualismo, o verbalismo e o memorismo que apagam a curiosidade para tudo que não for o livro, única fonte de verdade”.

Tal proposta de ensino, quando surgiu, buscou alicerçar suas abordagens em torno da superação do ensino tradicional. Essa tendência é também associada à concepção tecnicista na educação, a qual se desenvolveu no século XX, desde a década de 30, com a industrialização e o movimento escolanovista; e depois, na década de 70, com a informatização.

No contexto em que essa abordagem surgiu não se incluíam em seus procedimentos metodológicos orientações que levassem ao desenvolvimento crítico e reflexivo e que também pudessem enriquecer a produção do conhecimento. Assim, essa abordagem na educação, foi ignorada ou até mesmo negada nos últimos anos. Segundo Behrens (2006, p. 164), “atualmente aparece reescrita por outros autores que tentam construir metodologias que buscam a aprendizagem significativa baseada em problemas com um novo paradigma.” Veiga (2006), por sua vez, afirma que a pedagogia dos projetos é hoje enriquecida pelos resultados de pesquisas e práticas de outra perspectiva. Destaca-se a abordagem baseada em problemas.

A metodologia baseada em problemas é reconhecida hoje no sentido de gerar o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem a participação individual, discussões coletivas, críticas e reflexivas. Segundo Behrens (2006, p. 165), “essa metodologia compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas e significativas para a produção do conhecimento e a aprendizagem para a vida.”

A metodologia dos projetos, associada à metodologia baseada em problemas, permite trabalhar com as técnicas de ensino retomadas por uma visão mais ampla. É uma opção metodológica que pode subsidiar professores, seus procedimentos e metodologias a um posicionamento crítico e reflexivo. Esse caminho é uma possibilidade de levar o aluno a ultrapassar uma prática pedagógica tradicional, baseada na memorização e na repetição. Essa opção metodológica, segundo Behrens (2006, p.173), “oferece condições de acolher as inovações paradigmáticas, pois, baseadas em situações-problema ou em problematizações, o aluno investiga para produzir conhecimento próprio. Reúne, assim, as ações de refletir, dialogar, argumentar e criar a possibilidade de tomar o problema para desenvolver uma visão complexa e contextualizada da realidade. A técnica da problematização é apontada como ponto norteador na metodologia de projetos.”

A abordagem técnica, que utiliza a metodologia fundamentada em problematizações, acompanha o movimento de mudança paradigmática da ciência; “a visão de totalidade, a superação da fragmentação, a busca de uma formação geral, complexa, holística e sistêmica.” (p.165). O professor, ao buscar essa direção, pode

estabelecer um largo compromisso político na formação de cidadãos e tomar sua tarefa com uma maior consciência social. Portanto, os professores que buscam os subsídios desta proposta de ensino têm o desafio de retomá-las superando seu posicionamento acrítico e fragmentado. Essa orientação implica acolher, conforme Behrens (2006), os processos de “críticidade, criatividade e reflexão que venham a atender as metodologias que propõem aos alunos o aprender a aprender para a produção do conhecimento”.

Behrens (2003) defende o trabalho com projetos a partir de considerações em relação às transformações econômicas, políticas e sociais que ocorrem no mundo hoje. Apresenta uma visão de educação para a época presente, alicerçada em valores humanitários, baseados na justiça, na paz, na solidariedade e na liberdade. Sugere, assim, uma proposta didática que denomina de “projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”. Descreve que essa indicação pode ser sustentada por uma reflexão crítica em torno da necessidade de superação do paradigma positivista:

Neste momento histórico, a tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX, não dá mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna. A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação – à divisão – é um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que vem sendo superado pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade. (BEHRENS, 2003, p. 68).

Isso cria uma interface do ensino com a pesquisa, a qual “defende uma aprendizagem baseada na pesquisa para a produção do conhecimento, superando a reprodução, a cópia e a imitação referendada pelo pensamento newtoniano-cartesiano.” O ensino aliado à pesquisa contempla uma óptica educativa, que permite ao aluno “apropriar, construir, reconstruir e produzir conhecimento.” (BEHRENS, 2003, p. 88). Dessa forma, essa concepção de ensino pode gerar, além da superação da reprodução para a produção do conhecimento, também a habilidade investigativa, a autonomia de pensamento o posicionamento crítico. Um ensino que tem como princípio a pesquisa não é apresentado simplesmente como uma alteração metodológica, mas sim, pelo posicionamento pedagógico em que o aluno é colocado como sujeito participante do seu próprio processo de aprender.

O ensino com pesquisa é proposto por vários autores, dentre eles Demo (1991), Martins (2003), Cunha (1996), Behrens (2003; 2006). A pesquisa é defendida como princípio educativo porque, segundo Behrens (2006), o aluno e o professor tornam-se

pesquisadores e produtores dos seus conhecimentos. Ao optar por um ensino com pesquisa, o professor permite ao aluno a possibilidade de acertar ou de errar na busca de soluções para determinado problema. Há, portanto, maior tolerância com o erro quando o professor entende que este não pode ser visto como caminho para o fracasso e sim como estímulo para que, juntos, professor e aluno, reiniciem o processo de aprender.

Essa proposta, o ensino com pesquisa, constitui um ensino e uma aprendizagem na formação de professores que ultrapassam a abordagem tradicional, visto que os desafios do mundo atual e, conseqüentemente da didática, estão associados a uma aprendizagem que tem compromisso com a qualidade cognitiva e procura auxiliar os alunos para que sejam capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante da complexidade das relações de interação e com os problemas da vida prática. Seria a didática do “aprender e do pensar”, nos termos de Libâneo (2004). Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador na preparação dos alunos para o exercício do pensamento reflexivo. É na mediação docente que o professor oferece condições aos alunos para a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas.

O ensino com pesquisa é uma importante estratégia de aprendizagem do trabalho com os projetos de ensino no estágio, pois considera os contextos vivenciados pelos estagiários nas escolas-campo e, por isso, possibilita envolvê-los em processos que lhes permitiram a tomada de consciência e a mobilização de uma rede de saberes. Tal fato cria possibilidades de despertar neles interesse e motivação para investigar, aprender e ensinar. Ao mesmo tempo é o “âncora” de novas aprendizagens, segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002).

Com base em Veiga (2006), apresenta-se de forma resumida as características significativas para o desenvolvimento do trabalho com projetos:

- 1) colocar em prática um objeto de estudo ou de atividade que tenha valor afetivo para o aluno;
- 2) desenvolver atividades discutidas antecipadamente e assumidas por todos;
- 3) sua elaboração significa antecipar formalmente os momentos de seu desenvolvimento, bem como os objetivos a serem atingidos;
- 4) destaca a necessidade de a coletividade estar presente para moderar, informar e avaliar;

5) sua realização traz momentos de trabalho individual e negociação coletiva;

6) deve ser posto em prática de modo flexível;

7) o papel do professor, nesse tipo de trabalho, é o de coordenador do grupo. Ele deve intervir por sua iniciativa à medida que o trabalho avança e a pedido do grupo;

8) o projeto deve levar a uma produção com finalidade pedagógica e social e culminar com a apresentação do produto final para todos os alunos.

Além dessas características, outros importantes pontos se destacam. Veiga (2006, p. 74) afirma que essa proposta “envolve sempre a resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos.” Inclui a interação entre a teoria e a prática e que na sua essência “estão presentes as dimensões pedagógicas, criativa e lúdica, tornando a sala sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”.

Em relação ao planejamento e ao processo que compõe o trabalho com os projetos, a autora resume que, na sua experiência com essa metodologia, ela estrutura-se em três momentos sem fronteiras definidas: 1) a identificação ou problematização. Esse momento consiste em formular e desdobrar a problemática; 2) o desenvolvimento ou trabalho de campo. Essa etapa coloca os envolvidos em contato com a realidade, com o campo teórico e com o contexto social, político e cultural; 3) a globalização das produções realizadas pelo grupo, a síntese e avaliação final. Esse momento traz à tona a totalidade da produção do trabalho. Integra-se a ele a avaliação global da produção, as atitudes, os procedimentos, os conhecimentos produzidos, os novos problemas etc.

Assim, o processo didático desenvolvido por meio de projetos de ensino constitui uma alternativa para o estágio de formação de professores. Esse instrumento oferece meios de intervenção didática, expressa a maneira de organizar o processo pedagógico com vistas a integrar a teoria à prática, na tentativa de ultrapassar as práticas tradicionais e burocráticas de realização do estágio.

ABSTRACT

This paper has the objective to board theoretically the contributions of projects of teaching to the formation of the Geografy teachers.. The analysis is fundamented in boards theoretic-methodological of writers which propurses teaching and formation of teachers recognized: the research in the teaching, the work with projects and the methodology based in problems. The presented board perpass by considerations, that describe the model of stage predominant in the formation courses and in the stage that has by base the modelar practice and the instrumentalized practice by the technic. It enlist also teorical axis that reflect out the possibilities of the superation of this model of stage.

Keywords: Teaching projects. Stage Teachers. Formation-Geografy.

Referências bibliográficas

- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. A importância do estágio num Curso de Licenciatura. *Boletim Goiano de Geografia*. 12(1): 97-109, Jan/Dez, 1992.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO José Augusto. *Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. “Ensino com pesquisa: A prática do professor universitário. In: *Cadernos de pesquisa* n.º. 97. São Paulo, maio, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio educativo e científico*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Rio de Janeiro: *Revista Bras. de Educação*, n. 27, dez., p.5-24. 2004.
- LIPOVETSKY, Noêmia. *Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de pedagogia da faculdade de educação da universidade federal de Goiás*. Goiânia: Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás, 2001. (Dissertação, mestrado em educação brasileira.)
- LUDKE, Menga. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LUDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007. (série prática pedagógica)
- MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2001
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de Professores: concepções e Práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto ação didática: uma técnica de ensino pra inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.