



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO - MPET**



HELIAMARA PAIXÃO DE SOUZA

**ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO POR PROJETOS DE TRABALHO NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS-CMC**

Manaus - AM
2019



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO - MPET**



HELIAMARA PAIXÃO DE SOUZA

**ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO POR PROJETOS DE TRABALHO NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS-CMC**

Trabalho apresentado à banca de avaliação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.
Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores para o Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Manaus - AM
2019

S719o Souza, Heliamara Paixão de.
Organização do estágio por projetos de trabalho nos cursos de
licenciatura do Instituto Federal do Amazonas - CMC. / Heliamara Paixão
de Souza. – 2019.
99 p.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus
Centro, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação docente. 3. Aprendizagem -
docência. 4. Estágio curricular. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins Azevedo.
(Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

HELIAMARA PAIXÃO DE SOUZA

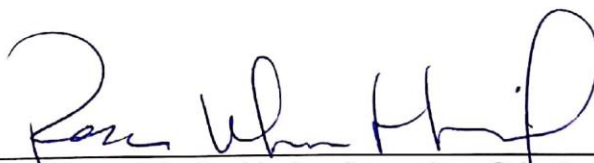
A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO POR PROJETOS DE TRABALHO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFAM - CMC

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ensino
Tecnológico.

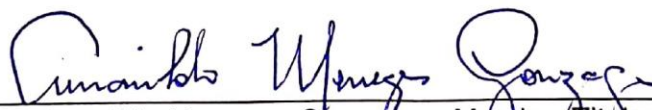
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de
Professores no Ensino Tecnológico

Aprovada em 10 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Irlane Maia de Oliveira – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

À minha amada mãe, Ana Rita Paixão de Souza, mulher inspiradora, protagonista e ética que me ensinou o valor da solidariedade, do respeito às diferenças e do amor ao próximo. Sei que sempre estivestes comigo nestes tempos conturbados, pois inúmeras vezes senti o teu amor, a tua força e a tua presença. Por ti, por tudo que representas para mim eu não desisti (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me permitir viver essa experiência tão rica e significativa.

A meus filhos amados, Maria Luíza e Pedro Antônio por encherem minha vida de alegria durante a realização desta pesquisa. Encontrá-los depois de um dia difícil sempre foi a melhor parte.

A Fabrício Filizola Souza pelo amor, companheirismo e carinho ao longo dessa trajetória. Saber que ele cuidava de tudo enquanto eu estava ausente me deu a tranquilidade necessária para continuar.

Às minhas queridas irmãs, Marcia Paixão e Maranice Paixão pelo incentivo, apoio e por estarem sempre dispostas a vir ao meu encontro. Nossa unidade me fortaleceu nos momentos de angústia.

A meu querido amigo, Carlos Guilherme Hojas Niño por ser meu porto seguro, por estar sempre disposto a ouvir as minhas inquietações e me inspirar com sua sensibilidade e paz interior.

À minha orientadora Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo por ser muito mais que uma orientadora e por me conduzir pelos caminhos desta pesquisa com a paciência e a calma dos sábios. És um ser de luz e para mim fonte de inspiração, amor e paz.

Aos companheiros de estudo, escrita e construção de saberes Augusto Savedra e Edson Castelo Branco que encheram de leveza esta caminhada. Amei dividir com vocês estes momentos.

A meus irmãos de alma Hermíria Bruce de Oliveira, Luiz de Lima Sampaio e Michele Carneiro Serrão por fazerem parte da minha história. Amigos de valor inestimável.

À Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira e ao Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, membros na banca de qualificação, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Mestrado em Ensino Tecnológico (MPET) do IFAM, que me permitiu viver momentos de aprendizado e crescimento profissional por meio do seu corpo docente qualificado e comprometido.

Aos colegas de turma 2017 do MPET pela convivência harmoniosa, pelo companheirismo, pelos momentos de alegria, trocas de experiências, pelos estudos, pelo carinho e amizade construídos.

Aos licenciandos que estiveram comigo e colaboraram significativamente com esta pesquisa.

A todos que de forma direta ou indireta estiveram comigo nesta trajetória.

Era sábado e estávamos convidados para o almoço de obrigação. Mas cada um de nós gostava demais de sábado para gastá-lo com quem não queríamos. Cada um fora alguma vez feliz e ficara com a marca do desejo. Eu, eu queria tudo. E nós ali presos, como se nosso trem tivesse descarrilado e fôssemos obrigados a pousar entre estranhos. Ninguém ali me queria, eu não queria a ninguém. Quanto a meu sábado – que fora da janela se balançava em acácias e sombras – eu preferia, a gastá-lo mal, fechá-lo na mão dura, onde eu o amarfanhava como a um lenço. À espera do almoço, bebíamos sem prazer, à saúde do ressentimento: amanhã já seria domingo.

Não é com você que eu quero, dizia nosso olhar sem umidade, e soprávamos devagar a fumaça do cigarro seco. A avareza de não repartir o sábado ia pouco a pouco roendo e avançando como ferrugem, até que qualquer alegria seria um insulto à alegria maior. Só a dona da casa não parecia economizar o sábado para usá-lo numa quinta de noite. Ela, no entanto, cujo coração já conhecera outros sábados. Como pudera esquecer que se quer mais e mais? Não se impacientava sequer com o grupo heterogêneo, sonhador e resignado que na sua casa só esperava como pela hora do primeiro trem partir, qualquer trem – menos ficar naquela estação vazia, menos ter que refrear o cavalo que correria de coração batendo para outros, outros cavalos.

A mesa fora coberta por uma solene abundância. Sobre a toalha branca amontoavam-se espigas de trigo e maçãs vermelhas, enormes cenouras amarelas, redondos tomates de pele quase estalando, chuchus de um verde líquido, abacaxis malignos na sua selvageria, laranjas alaranjadas e calmas, maxixes eriçados como porcos-espinhos, pepinos que se fechavam duros sobre a própria carne aquosa, pimentões ocos e avermelhados que ardiam nos olhos – tudo emaranhado em barbas e barbas úmidas de milho, ruivas como junto de uma boca. E os bagos de uva. As mais roxas das uvas pretas e que mal podiam esperar pelo instante de serem esmagadas.

Trecho do conto A repartição dos pães- Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa surgiu do próprio contexto profissional da pesquisadora, que é coordenadora de Estágio Curricular do Instituto Federal do Amazonas – *Campus* Manaus Centro (CMC). O objetivo da pesquisa foi compreender em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador. Participaram da pesquisa, que ocorreu em dois momentos, alunos do 7º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Amazonas - CMC. No primeiro momento, se deu a compreensão do que é Projeto de Trabalho, participaram vinte e um alunos; destes, três alunos participaram do segundo momento, que foi a construção de Projetos de Trabalhos nas Escolas de Estágio. É uma pesquisa de cunho qualitativo em que se utilizou a pesquisa colaborativa, estruturada em quatro fases: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. No que se referem às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados, respectivamente, entrevista focalizada e roda de conversa; gravação em áudio e diário de campo. Para a análise foi necessária uma leitura detalhada dos dados coletados, a fim de buscar respostas para as duas categorias centrais da pesquisa, o objetivo: da primeira foi a aprendizagem da docência e o da segunda, a formação do professor pesquisador. Quanto à primeira categoria, os aspectos evidenciados foram: a) articulação de saberes, num processo interativo de diálogo e troca, condições necessárias para a construção de conhecimentos sobre a docência; b) gestão de atividades em sala de aula; c) organização das ações docentes pelo planejamento das atividades; d) momentos de reflexão sobre as práticas. Quanto à segunda, evidenciou: a) articulação entre teoria e prática como parte de um processo que não pode ser dissociado para produzir conhecimento; b) visão de que para o professor, a sala de aula, é o espaço de pesquisa; c) entendimento de que a atitude investigativa é um componente essencial do trabalho do professor. Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional exige-se um produto educacional, que fora construído, desenvolvido e avaliado ao longo da pesquisa colaborativa realizada e está apresentado em apêndice, como “Proposta para o desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amazonas-CMC”.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Projetos de Trabalho. Professor pesquisador. Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

This research emerged from the professional context of the author, who is a coordinator of Curricular Internship at the Amazonas Federal Institute - Campus Manaus Centro (CMC). The objective of the research was to understand how the Internship developed by Work Projects can contribute to the teaching and the teacher researcher training. Participated in the research, which occurred in two moments, students of the 7th period of the Biological Sciences degree course of the Amazonas Federal Institute - CMC. From the first moment, understanding what a Work Project is, twenty-one students participated; of these, three students participated in the second moment, construction of Work Projects in the Internship Schools. It is a qualitative research that used the collaborative research, structured in four phases: diagnosis, planning, implementation and evaluation. Regarding the techniques and instruments of the data collection, they were used, respectively, a focused interview and conversation wheel; audio recording and field diary. For the analysis it was necessary a detailed reading of the data collected, looking for answer to two central categories of the research, in view of its objective: the first, teaching learning; the second, the researcher teacher training. About the first category, the evidenced aspects were: a) knowledge articulation, in an interactive process of dialogue and exchange, conditions necessary for the knowledge construction about teaching, b) management of classroom activities, c) organization of teaching actions by the planning of activities, d) moments of reflection on the practices. Regarding to the second, it showed: a) articulation between theory and practice as part of a process that can't be dissociated to produce knowledge, b) view that for the teacher, the classroom, is the research space, c) understanding that the investigative attitude is an essential component of the teacher's work. Because it is a research developed in a professional master's degree, an educational product is required. This one, created, developed and evaluated during the collaborative research done, is presented, in appendix, as "Proposal for the development of the Curricular Internship by Work Projects in the degree courses of the Amazonas Federal Institute - CMC".

Keywords: Curricular Internship. Work Projects. Researcher Professor. Teaching learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da organização da pesquisa, a partir de seus objetivos específicos	13
Quadro 2 - Ações e atividades dos Projetos de Trabalho	34
Quadro 3 - Síntese das ações e atividades dos docentes e dos discentes na realização dos Projetos de Trabalho	35
Quadro 4 - Como você percebe o Estágio nos cursos de Licenciatura do IFAM-CMC?	43
Quadro 5 - Em que aspectos o Estágio contribuiu para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador?	45
Quadro 6 - Participantes da pesquisa	52
Quadro 7 - Fases da pesquisa colaborativa e ações, técnicas e instrumentos de coleta de dados	53
Quadro 8 - Síntese do primeiro momento da implementação do Estágio por Projetos de Trabalho	57
Quadro 9 - Roteiro inicial da classe	60
Quadro 10 - Respostas dos licenciandos na avaliação final do primeiro momento formativo	64
Quadro 11 - Ações e atividades dos Projetos de Trabalho	68
Quadro 12 – Ações/atividades para construção dos Projetos de Trabalho na Escola de Estágio	69
Quadro 13 - Instrumentos, técnicas de coleta de dados e códigos	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESTÁGIO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS E PROJETOS DE TRABALHO	15
1.1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR	15
1.2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE	23
1.3 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE PESQUISA	26
1.4 O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DE PROJETOS DE TRABALHO	31
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
2.1 TIPO DE PESQUISA	48
2.1.1 Pesquisa colaborativa	48
2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COLABORATIVA	54
2.4.1 Diagnóstico	55
2.4.2 Planejamento	55
2.4.3 Implementação	56
2.4.4 Avaliação	73
2.5 ANÁLISE DE DADOS	76
3. ESTÁGIO POR PROJETOS DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	78
3.1 CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR	78
3.2 CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE	99

INTRODUÇÃO

O interesse por investigar o Estágio Curricular dos cursos das licenciaturas no Instituto Federal do Amazonas – IFAM - *Campus* Manaus Centro decorre de nossa chegada à instituição, em 2015, como professora concursada.

No entanto, nossa história na educação começou quando entramos pela primeira vez no espaço escolar e tivemos contato com esse universo tão complexo e desafiador que é a Escola formal. Desta maneira iniciou o processo de construção de nossa identidade docente, que ainda hoje trazemos em nossas práticas atitudes adquiridas nesta vivência como aluna. E ao longo das nossas experiências como professora tivemos a oportunidade de transitar pela educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio e ensino superior. A possibilidade de fazer parte de cenários educativos tão diversos representou, a aquisição de conhecimentos significativos para a nossa vida docente

A entrada no IFAM representa um marco para pensar a nossa própria trajetória docente e o fazer atual, agora como formadora de professores, atuando na coordenação do Estágio Curricular das Licenciaturas, e professora da disciplina Seminário de Estágio¹.

A nossa atual condição profissional tem permitido pensar sobre muitas questões, em especial as contribuições do Estágio Curricular para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador. Os momentos de estudo e discussão vivenciados durante a disciplina Seminário de Estágio provocaram uma série de inquietações que nos levaram a conjecturar sobre a necessidade de repensar a forma como o Estágio² vem sendo direcionado, considerando que os licenciandos em situação de Estágio necessitam compreender este processo fora da esfera da racionalidade técnica que vê professores e alunos como objeto de investigação e a escola espaço de aplicação de projetos de intervenção.

Neste sentido, avaliamos que o Estágio Supervisionado carece de um norte para conduzir suas ações, já que atualmente é direcionado pelo Regulamento do Estágio Curricular previsto na resolução nº 95 (IFAM, 2015) e pelo Projeto Pedagógico dos Cursos das Licenciaturas (IFAM, 2012).

Dentre as inquietações provocadas, a principal diz respeito ao desenvolvimento de um Estágio Curricular que promova a aprendizagem docente e a formação de professores

¹ Disciplina obrigatória dos cursos de Licenciatura, com carga horária total de 80 horas, divididas em: Seminário de Estágio I, II, III e IV, cada um com 20 horas. Inicia-se no quinto período, com o Estágio I e vai até o oitavo período com o Estágio IV.

² Quando dizemos Estágio, estamos nos referindo ao Estágio Curricular Supervisionado, conforme apresentado em Brasil (2015).

pesquisadores. Essa inquietação ganhou novo sentido com as experiências vivenciadas em uma disciplina cursada no mestrado, que se orientou por projetos. Tal experiência nos levou a considerar a possibilidade de pensar o Estágio por essa perspectiva.

No entanto, foi a partir de uma avaliação feita ao final da disciplina Seminário de Estágio com as turmas dos cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, que o problema da pesquisa foi definido.

Após as turmas terem encerrado o primeiro ciclo do Estágio Curricular no Ensino Fundamental (Estágios I e II), consideramos válido fazer uma avaliação, a fim de saber como os licenciandos haviam percebido este momento e de que forma eles entendiam que o Estágio Curricular havia contribuído para a sua formação no que se refere à aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador, uma vez que no decorrer da disciplina realizamos discussões acerca dos objetivos formativos dos cursos de licenciatura em relação ao Estágio, sobre o que está previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos, e ainda sobre o que consta no Regulamento do Estágio das Licenciaturas do IFAM-CMC. Essas avaliações evidenciaram que a maioria dos licenciandos não conseguiu percebê-lo como espaço de formação docente, em que teoria e prática se relacionam, a partir de uma atitude investigativa que associa pesquisa e intervenção.

Em vista disso, cogitamos elaborar uma proposta para desenvolver o Estágio Curricular do Instituto Federal do Amazonas por Projetos de Trabalho, de modo que possa contribuir para a aprendizagem da docência e a formação de professor pesquisador, formação esta presente no perfil dos egressos, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFAM (IFAM, 2012) e no Regulamento do Estágio Curricular, normatizado pela resolução nº 95 (IFAM, 2015). Deste modo, o problema da pesquisa ficou assim definido: em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho poderá contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador de alunos³ dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação do Amazonas - *Campus* Manaus Centro?

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é compreender em que aspectos o Estágio desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador.

A partir do objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) articular os conceitos de Estágio Curricular, Projetos de Trabalhos, aprendizagem da docência e formação de professor pesquisador; b) construir um caminho investigativo, visando o

³ Ao longo do texto, os participantes da pesquisa, alunos do curso de licenciatura, também serão denominados de estagiários, licenciandos e futuros professores.

desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC; c) explicitar em que aspectos o Estágio Curricular organizado por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador; d) organizar uma proposta para o desenvolvimento do Estágio por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC.

De modo sintético, mostramos a organização desta pesquisa, em vista de seus objetivos, pode ser representada conforme o quadro 1:

Quadro 1- Síntese da organização da pesquisa a partir de seus objetivos específicos.

Objetivos específicos	Procedimentos	Produto
Articular os conceitos de Estágio Curricular, Projetos de Trabalhos, aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador.	Leitura, fichamento, interpretação e produção textual.	Referencial teórico (Parte 1)
Construir um caminho investigativo, visando o desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC.	Construção e apresentação do caminho investigativo, por meio da pesquisa colaborativa, bem como das técnicas e instrumentos de coletas de dados e sua análise.	Percurso metodológico da pesquisa (Parte 2)
Explicitar em que aspectos o Estágio Curricular organizado por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador.	Apresentação dos resultados dos dados analisados com vistas ao objetivo geral da pesquisa.	Resultados da pesquisa (Parte 3)
Organizar uma proposta para o desenvolvimento do Estágio por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC.	Elaboração do produto educacional da pesquisa, a partir do realizado na pesquisa colaborativa.	Produto educacional (Apêndice - A)

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Dessa forma, estruturamos nosso trabalho em três partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico, no qual procuramos discutir o Estágio na formação do professor pesquisador, o Estágio como espaço de aprendizagem da docência, o Estágio como espaço de pesquisa e o Estágio na Perspectiva de Projetos de Trabalho, com isso visamos articular os conceitos de Estágio, aprendizagem da docência, formação de professores pesquisadores e Projetos de Trabalho; na segunda parte tratamos da construção de um caminho investigativo, por meio da pesquisa colaborativa, visando à elaboração de ações para organizar e desenvolver o Estágio das licenciaturas do IFAM - CMC, por meio de Projetos de Trabalho; na terceira parte apresentamos as análises dos dados reunidos no percurso da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional, exigiu um produto educacional, representado pelo quarto objetivo específico desta pesquisa, conforme

quadro 1. Tal produto, construído, desenvolvido e avaliado ao longo da pesquisa colaborativa realizada, que foi relatada na segunda parte deste trabalho, é apresentado em apêndice como “Proposta para o desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amazonas-CMC”.

Esperamos que os caminhos percorridos neste estudo possam inspirar outros caminhos, em particular, na realização de Projetos de Trabalho na formação de professores, pois pode permitir a compreensão de que a aprendizagem docente vai além do domínio de técnicas para ensinar, mas representa, sobretudo, uma construção a partir de interações cotidianas entre professor/aluno. Tais interações compreendem um conjunto de ações que envolvem o desenvolvimento de atitudes para acolher os alunos e suas perspectivas de aprendizagem.

1 ESTÁGIO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS E PROJETOS DE TRABALHO

Este capítulo tem por objetivo articular os conceitos de professor pesquisador, Estágio como espaço de aprendizagem docente e de pesquisa com projetos por trabalho. Inicialmente tratamos do Estágio na formação do professor pesquisador, na sequência discutimos o Estágio como espaço de aprendizagem da docência e como espaço de pesquisa, por fim tratamos dos Projetos de Trabalho como possibilidade de desenvolvimento do Estágio Curricular.

1.1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

A ideia do professor pesquisador teve origem na Inglaterra (1975) e surgiu a partir da necessidade de reorganização do currículo das escolas secundárias daquele país, que necessitavam de reformulação, pois as avaliações de desempenho dos alunos denunciava que não estavam atendendo às demandas das escolas secundárias. O principal desafio a ser superado era o de aproximar os conteúdos escolares da vida dos alunos, das suas experiências e do seu cotidiano. Esse movimento culminou com o surgimento da proposta do professor pesquisador como uma alternativa para dar conta dessa problemática, que entre outras coisas, propunha que a escola se tornasse um lugar de investigação e que o professor assumisse o papel de pesquisador da sua prática. (DICKEL, 1998).

Stenhouse ao articular a proposta do professor pesquisador entendia ser necessário relacionar ensino e pesquisa como forma de aproximar o currículo das reais necessidades dos alunos. Dessa forma, ele acreditava ser possível colaborar para a melhoria da aprendizagem dos discentes, aperfeiçoando a prática dos professores tendo como base a escola e a sala de aula onde os professores atuavam. (ELLIOTT, 1998).

Desse ponto de vista, entendemos que a pesquisa poderá configurar-se como importante ferramenta de aprendizagem, uma vez que pode aproximar os alunos daquilo que é significativo para eles. É importante mencionar que o papel do professor neste processo seria mediar à aprendizagem dos estudantes por meio de atividades voltadas ao desenvolvimento da autonomia e do espírito de colaboração.

No Brasil o movimento do professor pesquisador começou a ganhar corpos no início da década de 80, tendo maior expressividade nos anos 90, espalhando-se nas instituições formadoras de professores, sendo impulsionada pela obra organizada por António Nóvoa, Os

professores e sua formação (NÓVOA, 1992). Nesta obra, vários autores tratam da formação de professores, tendo como premissa a necessidade de inserção da pesquisa, pelos próprios professores, em suas práticas cotidianas. Por meio dessa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador e o papel da pesquisa como ferramenta de trabalho dos docentes.

É importante citar que o movimento do professor pesquisador tem respaldo teórico nos preceitos da escola progressiva norte-americana (Escola Nova) cujo principal representante foi John Dewey, que propunha articular teoria e prática como forma de aperfeiçoar o ensino, valorizando a capacidade de pensamento, estimulando o aluno a desenvolver a autonomia diante das situações de aprendizagem. Para ele, as experiências escolares e a vida deveriam entrelaçar-se para ganhar sentido. (LÜDKE, 1998).

De acordo com o que foi enfatizado por André (2012), as ideias de formar os professores “pela e para” pesquisa chegaram ao Brasil, vindos da Inglaterra, no final da década de 80 e início da década de 90, e de lá para cá muitas inquietações emergiram no que diz respeito aos limites e as possibilidades de formar o professor pesquisador. A autora afirma que o movimento do professor pesquisador caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio educativo e científico; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho a na formação de professores; Passos (1997) e Pimenta (2000) mostram evidências de que o trabalho conjunto entre as Universidades e as escolas públicas poderão oferecer subsídios para formação dos professores. (ANDRE, 2012).

Com isso, fica evidente que há uma discussão crescente em torno da pesquisa na formação de professores e isso motivou nosso interesse em conhecer que implicações estão por traz da proposta de formar o professor pesquisador. Com efeito, ponderamos que é válido analisar os conceitos de pesquisa implícitos na ideia do professor pesquisador a fim de sabermos qual papel da pesquisa na formação de professores.

Iniciaremos a nossa discussão nos apropriando do sentido que Freire (1997) deu a pesquisa. Para ele pesquisa e ensino não podem ser considerados caminhos dissociados, mas devem estabelecer uma relação de interdependência uma vez que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso pra constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso pra conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Nessa perspectiva, o autor atribui à pesquisa papel central na prática docente, pois para ele, não é possível pensar ensino sem pesquisa, visto que a construção e ampliação do conhecimento é consequência deste processo. Neste sentido, compreendemos que o ato de conhecer se dá quando os sujeitos se tornam ativos e se apropriam de uma atitude de ação-reflexão-ação diante do mundo, o que Freire chamou de práxis pedagógica.

Stenhouse (1996 apud DICKEL, 1998) e Freire (1997) alinham-se ao considerarem que postular um ensino baseado na pesquisa implica uma ação em que os professores compartilham com os alunos o processo de aprendizagem, ampliando assim as possibilidades de apropriação do conhecimento.

Além disso, Stenhouse (1996 apud DICKEL, 1998) entende que todo educador deva assumir uma postura investigativa, tornando sua sala de aula espaço e objeto de pesquisa. Assim sendo ele nos convida a refletir sobre as possibilidades de levar a pesquisa para dentro da sala de aula como parte do cotidiano escolar, em que os professores tomam para si a direção do seu trabalho pedagógico pelo trabalho investigativo.

Pedro Demo (2005) vem corroborar com os autores supracitados, uma vez que também concorda que a pesquisa deve estar na base da educação escolar, não sendo reduzida ao entusiasmo da inovação, mas como algo natural que dever ser inserido no dia a dia do trabalho docente. Para ele, a pesquisa é condição necessária para conhecer e intervir, de forma mais efetiva, na realidade, visando à emancipação do sujeito. Dessa maneira, argumenta que a pesquisa

[...] inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vive e versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 2005, p.08).

Os argumentos do autor reforçam que a pesquisa pode ser considerada como método formativo a fim de preservar a “característica emancipatória” da educação. Em conformidade com Stenhouse (1996) e Freire (1997), Demo (2005) apoia a visão de que ensino e pesquisa não podem ser dissociados, já que ambos valorizam o questionamento, dedicam-se ao processo reconstrutivo, incluem a confluência entre teoria e prática, assim:

Postular um ensino baseado na pesquisa é, ao nosso modo de ver, pedir-nos, como professores, que compartilhem com nossos alunos ou estudantes o processo de aprendizagem do saber que não possuímos; desse modo podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa (STENHOUSE, 1996 apud DICKEL, 1998, p. 52).

Para sustentar a afirmação de que é possível educar pela pesquisa, Demo (2005) faz críticas à educação livresca e reprodutivista que impede o indivíduo de pensar criticamente. Nesta lógica o professor assume a postura de instrutor, o que torna a docência possível de ser realizada por qualquer pessoa que domine as técnicas de transmissão de receitas prontas e saiba impor-se, não sendo necessário para isso receber formação específica.

Demo (2005) destaca ainda, que pela pesquisa é possível cultivar a consciência crítica dos alunos, e para que isso seja possível é fundamental que o docente torne a investigação no ambiente escolar uma prática comum, favorecendo o questionamento da realidade e a reconstrução de novos conhecimentos. Com isso, ponderamos o que ele entende por questionamento de reconstrução, tendo em vista que para o autor, a pesquisa proposta na escola deverá estar fundamentada nestas duas bases:

Questionamento, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. Um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a passagem de objeto para sujeito, o que significa formação da competência [...].

Reconstrução, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender (DEMO, 2005, p. 10-11).

Por conseguinte, Demo (2005) compreende que estes dois aspectos devem ser o ponto de partida para a realização da pesquisa na escola, pois englobam teoria e prática. Pelo questionamento os alunos poderão problematizar o contexto em que estão inseridos, enquanto que a reconstrução os instrumentalizará a reformular conceitos, elaborando, interpretando e reconstruindo o seu próprio conhecimento.

Consideramos cabível enfatizar que Demo (2005), em conformidade com Beillerot (2001), deixa evidente que não se pode considerar pesquisa exclusivamente os estudos resultantes de métodos científicos de investigação (pesquisa científica) e que é possível realizar pesquisa no contexto escolar (pesquisa escolar). Nesta discussão o autor não pretendeu fazer juízo de valores sobre a pesquisa que tende a hierarquizá-la, mas objetivou mostrar que ela poderá ser efetivada na escola em qualquer modalidade de ensino.

Ainda em consenso com Beillerot (2001), Demo (2005) afirma que a pesquisa precisa ser internalizada como prática diária e deve ser inserida no universo escolar desde as

séries iniciais. Com tais posicionamentos, coloca-se contrário à ideia de que pesquisa e ensino são questões antagônicas e intenta desmistificar a premissa de que fazer pesquisa é algo restrito a um grupo formado por aqueles que detém o domínio teórico das técnicas metodológicas. Entende que “[...] a pesquisa deve ser internalizada como atividade cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial [...]”. (DEMO, 2005, p. 10).

Diante do que foi referido, consideramos apropriado trazer para essa discussão um estudo realizado por Beillerot (2001) sobre um possível conceito para pesquisa. Neste estudo ele concluiu que o significado deste termo não é singular, mas plural, à medida que indica a existência de conceitos de pesquisa, que podem ter várias conotações a depender das suas finalidades e convenções. Diz que o termo pesquisa, como resultado de estudos realizados pela academia, só passou a ser adotado, no Brasil, a partir de 1930. Ele assegura que dar a pesquisa um sentido unilateral é entrar em um campo delicado, uma vez que não há parâmetro para defini-la com exatidão, assim propõe que há necessidade de aceitar e compreender a pluralidade destas abordagens.

Além disso, o autor apresenta algumas possibilidades de pensar a pesquisa, dentre as quais destacamos duas: pesquisa como busca por um objeto ou informação, quando relacionadas a disciplinas ou a natureza de suas produções; pesquisa como reflexão sobre um problema ou dificuldade social ou pessoal e que não obedece a nenhuma sistematização.

Em síntese, Beillerot (2001) apresentou como resultado de sua análise um conjunto de vozes que versam sobre pesquisa, e que os critérios a serem definidos dependem da sua natureza e utilidade, e embora sejam distintas, em alguns aspectos, não retira delas a condição de pesquisa, pois há várias formas de pesquisa e jeitos de pesquisar e, apesar da pesquisa acadêmica ser realizada dentro de um rigor metodológico obedecendo a critérios rigorosamente estabelecidos não dá a ela status de superioridade, embora reconheça a sua importância.

Com isso, podemos concluir que a pesquisa pode ser uma importante ferramenta do professor em suas atividades habituais, considerando que ela poderá levar os alunos a desenvolverem sua autonomia, desenhando seus próprios caminhos de aprendizagem. Ademais, poderá contribuir para que os professores tenham a capacidade de refletir sobre suas atividades docentes, o que poderá servir como sustentação de um fazer pedagógico crítico e emancipador. Por conseguinte, “[...] a pesquisa como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana [que pode] conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social”. (DICKEL, 1998, p. 52).

Adotando como referência as ponderações feitas pelos autores supracitados, consideramos fundamental que a pesquisa faça parte das práticas diárias tanto dos professores quanto dos alunos, e que a aprendizagem seja consequência deste processo, no qual ensino e pesquisa se articulam numa relação de complementaridade. É importante enfatizar que para que isso se torne viável, faz-se necessário que a pesquisa ocupe um lugar de destaque nas atividades docentes, e que “[...] o profissional da educação seja pesquisador, isto é, que maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2005, p. 2).

Com efeito, faz-se necessário que o professor que atua na educação básica, seja inserido no universo da pesquisa desde sua formação inicial, para que ele possa compreender as dimensões de uma atitude investigativa e seja capaz de tornar a pesquisa uma ação habitual em sala de aula. Deste modo, o professor, assume-se como pesquisador, o que demandará esforço no sentido de desenvolver-se profissionalmente, na direção de um fazer pedagógico mais significativo, associando teoria e prática. Neste sentido, Dickel afirma que:

Pelo trabalho de pesquisa, ao engendrar a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, o professor é capaz [...] de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a constituir os sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, capazes de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, que as inclui, que as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro. (DICKEL, 1998, p. 66)

Nesse tipo de trabalho, o professor teria melhores possibilidades de atuar como um questionador de sua atividade educativa e a partir disso delinear os caminhos para uma prática mais expressiva, para além do reprodutivismo. É relevante destacar que, para que essa ação se torne viável, é preciso que o professor tenha acesso a uma formação que lhe dê um suporte teórico que o auxilie na construção de um fazer pedagógico que se contrapõe aos modelos educacionais predominantes. Para tanto, Lüdke avalia que é importante discutir a dimensão da pesquisa na formação e no trabalho docente, pois a teoria irá “[...] munir-lo de elementos para interrogar dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem os problemas que ele tenta enfrentar”. (LÜDKE, 2001, p.42).

Além dos autores referidos a legislação relativa à formação de professores também admite a importância da pesquisa na preparação para o trabalho docente, como está evidenciado no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases- LDB (1996), o qual determina que a educação superior deva incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, criação e difusão da cultura.

Assim sendo, observamos que formar professores para a pesquisa deixou de ser uma opção teórica e tornou-se uma normativa legal que deve fazer parte do projeto das instituições que atuam na formação de professores. Sobre isso, Lüdke (2001) destaca a necessidade de aproximar a pesquisa da ação do professor, haja vista, ser consenso no universo acadêmico que o ato de pesquisar é essencial para que o professor desenvolva seu trabalho de forma mais significativa e autônoma.

Semelhante a isso, o movimento que defende a centralidade da pesquisa na prática do professor vem mostrar que é possível aproximar a pesquisa da prática diária dos docentes, e que além da pesquisa acadêmica existem outras formas de fazer pesquisa, neste caso trata-se de uma pesquisa voltada para a prática dos professores, e deverá acontecer na escola na perspectiva da formação inicial, o que poderá [...] tornar a pesquisa em educação mais efetiva, porque mais próxima, tanto dos seus mais urgentes problemas, quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na escola. (LÜDKE, 2009, p.17).

Essa perspectiva de engajamento dos professores já vinha sendo tratada por Beillerot (2001), que considerou a necessidade de aproximar a pesquisa do cotidiano dos professores e assim indicou alguns critérios metodológicos mínimos para direcionar os trabalhos com pesquisa, como: 1) a produção de conhecimentos novos; 2) comunicação dos resultados; 3) priorizar a dimensão crítica/reflexiva; 4) sistematizar a coleta de dados; 5) quadro teórico; 6) interpretação dos dados. É válido observar que os critérios sugeridos são flexíveis, podendo variar de acordo com a necessidade encontrada no contexto onde se vai realizar a pesquisa.

Na mesma perspectiva, Galiuzzi (2011) e Demo (2009) concordam com a necessidade de tornar a pesquisa parte do dia a dia do professor como princípio metodológico diário e instrumento de aprendizagem. Para tanto, Galiuzzi (2011) enfatiza ser fundamental estimular a pesquisa não somente no campo de atuação profissional dos licenciandos, mas também pesquisas relacionadas a aspectos didáticos, tornando-a acessível a todos os alunos, transformando a sala de aula em ambiente propício a pesquisa e ao questionamento, pois “[...] o professor que educa pela pesquisa estará mais capacitado produzir conhecimento sobre modos de avaliação, problemas de aprendizagem, metodologias de ensino, experimentação, uso de analogias e metáforas e sobre concepções alternativas [...]”. (GALIAZZI, p.55).

Para Demo os objetivos da pesquisa devem ser claros e possuir uma relevância acadêmica e social, pois a pesquisa é sempre uma investigação para conhecimento da realidade, assim:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica. Bem, se

nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, 2009, p.22).

A esse respeito Lüdke (2009) defende que, não há um único parâmetro para se realizar pesquisas na escola, mas que existem várias possibilidades. É neste sentido que consideramos de fundamental importância, atentar para os aspectos formativos dos futuros professores, uma vez que, irão utilizar a pesquisa como pressuposto de aprendizagem e construção dos conhecimentos em suas salas de aula.

Garcia (2009) também apresenta diferenças entre a “pesquisa do professor” e a “pesquisa acadêmica ou científica”. Nesta perspectiva a pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, validade e a aceitação pela comunidade científica, já a pesquisa do professor busca

[...] o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (GARCIA, 2009, p. 177).

Para reforçar tais argumentos, entendemos assim como Lüdke e André (2013), que a pesquisa é parte integrante do trabalho docente e da mesma forma, elemento essencial na sua formação. Assim, é importante sinalizar que a pesquisa em questão não se refere ao padrão acadêmico, embora se reconheça a importância deste modelo.

Voltando a Stenhouse (1996), compreendemos que a pesquisa realizada pelo professor ocorre na ação em seu espaço de trabalho que é a escola. Assim evidenciamos tratar-se de uma pesquisa que se dá na prática e ao professor cabe olhar para seus alunos sob o prisma da investigação na ação. Essa ideia nos leva a pensar na escola como lugar de pesquisa e formação, na qual o professor que também é pesquisador transforma as vivências em sala de aula, em importantes momentos de aprendizagem para si e para o aluno.

Ainda sobre isso, Demo (2009) afirma que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano das escolas e que os futuros docentes necessitam receber uma formação que o direcione a uma prática mais significativa. Assim, acreditamos que o Estágio poderá apresentar-se como esse espaço de formação do professor pesquisador, já que aproxima os professores em formação do seu futuro local de atuação, configurando-se como ocasião de pesquisa.

1.2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Entender o Estágio como espaço de aprendizagem docente pela pesquisa como contribuição a formação do professor pesquisador, significa considerar que a escola é lugar de conhecimento e de formação, uma vez que nesse espaço os futuros professores entram em contato com diversas situações e conhecimentos, tendo a possibilidade de investigar e agir sobre a realidade de sua profissão, que tem a docência como atividade principal (TARDIF; LESSARD, 2009).

A docência pode ser compreendida como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Em vista desse entendimento, concordamos com o pensamento de Imbernón (2011) que a formação docente precisa desenvolver no futuro professor a capacidade de refletir sobre sua ação, tendo como finalidade compreender e elaborar estratégias para criar e reconstruir a sua prática educativa, de modo que, “O eixo fundamental do currículo de formação do professor [seja o] desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2011, p.39).

Nesta perspectiva, julgar-se que o Estágio poderá contribuir para a aprendizagem da docência na medida em que propicia aos licenciandos um ambiente de múltiplas possibilidades investigativas, no qual, eles poderão se apropriar de conhecimentos importantes para sua formação, tais como: reconhecer a necessidade de articular ensino do conteúdo à gestão de classe; reconhecer as próprias limitações para procurar investir em novas ações em aula; ter uma atitude de flexibilidade para compreender as necessidades dos alunos/da escola; tomar consciência das próprias ações para a valorização do conhecimento dos alunos (AZEVEDO, 2014).

Diante disso, faz-se necessário pensar o Estágio como possibilidade pela pesquisa formar docentes a partir da reflexão crítica das problemáticas encontradas na Escola. Essa postura tende a favorecer que o futuro professor conheça e se aproxime da realidade de seu contexto profissional e problematize as situações vivenciadas na Escola, a fim de fazer intervenções conscientes e coerentes por meio da investigação.

Tais intervenções se priorizam aspectos formativos, que contemplem a pesquisa e a reflexão como pressupostos de ações que conduzam a uma intervenção consciente nas práticas docentes, poderão contribuir para que o professor em formação tenha um novo olhar sobre as problemáticas da escola, o que poderá colaborar com a aprendizagem da docência (AZEVEDO, 2014). Essa perspectiva fortalece o Estágio como

[...] um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa. (PIMENTA; LIMA 2009, p. 219).

É importante ressaltar que para haver uma mudança na forma de lidar com o Estágio nos cursos de formação de professores, é necessário perceber a escola não somente como local de coleta de dados para futuras intervenções, mas é preciso pensá-la como lugar de formação permanente que

[...] em vez da independência, [proponha] interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção extrema, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p.86).

Diante dessas discussões iniciais na busca por mostrar o Estágio como espaço de pesquisa e reflexão, intentamos fazer um levantamento dos caminhos que indicam como ele poderá contribuir com a aprendizagem docente. Sob este ponto de vista, compreendemos o Estágio como eixo articulador entre teoria e prática, que se dá no espaço de produção de conhecimento para o exercício da atividade docente, por meio da aproximação com a realidade numa relação dialógica integrando o saber e o fazer.

Em consequência deste entendimento, concordamos com Imbernón (2011) quando ele sugere que a instituição educacional deve transformar-se em lugar de formação que desenvolva nos futuros professores um paradigma colaborativo focado na ação-reflexão-ação como pressuposto de mudança e consequente melhoria das suas práticas, promovendo a autonomia e a capacidade de suscitar mudanças, em que:

[...] em vez da independência, propor interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção extrema, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p.86).

Na mesma perspectiva de Imbernón (2011), Pimenta e Lima (2009) também defendem a Escola como espaço de formação, que permitirá aos licenciandos constituírem-se docentes a partir da investigação das problemáticas encontradas. O lócus do Estágio será ambiente de formação e espaço fecundo de conhecimento, no qual a reflexão crítica e a pesquisa sejam elementos agregadores de aprendizagem docente.

O pensamento de Lima vem fortalecer a ideia do Estágio como possibilidade de aprendizagem para docência, uma vez que permite uma aproximação com a complexidade existente na Escola, pois

[...] promove o conhecimento da profissão docente e dos seus profissionais, tendo a pesquisa como recurso metodológico que viabiliza esse processo [...] é preciso considerar o estagiário como sujeito dessa aprendizagem, pois a relação estabelecida entre estagiário, suas memórias, a vida do professor e a reflexão acerca dos nexos existentes entre formação, vida e trabalho docente constitui-se em um diálogo pedagógico que consolida o Estágio Supervisionado como espaço de formação profissional docente. (LIMA, 2012, p. 45).

Nesta concepção Pimenta e Lima (2009) acreditam que o Estágio deve priorizar aspectos formativos que contemplem a pesquisa e a reflexão como pressupostos de ações que direcionem os licenciandos a uma intervenção consciente no seu futuro local de atuação profissional, o que poderá contribuir com a aprendizagem da docência a partir de conexões das teorias aprendidas com as diferentes dificuldades encontradas nas escolas. Essa compreensão nos convida a refletir sobre os caminhos percorridos pelos futuros professores, destacando que ainda não atuam na profissão, e necessitam dos conhecimentos construídos no Estágio para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que

Aprender a profissão docente [...] supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade. (PIMENTA; LIMA, 2009, p.111).

Esta perspectiva convida a olhar para o Estágio como espaço de aprendizagem da docência e de formação de professores que tenham a pesquisa como atividade permanente. Nesta direção, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) compreendem o estágio como instrumento epistemológico-teórico-metodológico alternativo/inovador na formação inicial, uma vez que pode formar um professor que pesquise o seu local de atuação profissional e que

[...] esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características colocam-no próximo à postura de um pesquisador não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns em sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos. (KENSKI, 1991, p.41).

Galiazzi (2011) vem corroborar com as ideais supracitadas, pois acredita que é preciso aproximar a pesquisa da formação de professores. Nesta perspectiva, o Estágio emerge como um caminho possível tanto para formação inicial de professores pesquisadores quanto para aprendizagens da docência. A autora acrescenta que essa aproximação poderá diminuir a distância existente entre teoria/prática, e embora acredite que a pesquisa não seja o único caminho para formação, entende como essencial para construção da competência do ser docente. Ainda para a autora, o professor que se forma pela pesquisa desenvolve a capacidade de fazer perguntas, de procurar respostas, de construir argumentos críticos e coerentes, de se comunicar e de se entender sempre como sujeito incompleto.

Portanto, entendemos que a pesquisa poderá se configurar como estratégia de formação e partindo deste pressuposto poderá ser inserida no Estágio, como embasamento para a aprendizagem da docência, uma vez que nesse espaço os licenciandos entram em contato com diversas situações e conhecimentos presentes na escola, além de oportunizar a investigação e a reflexão, já que os estudantes ainda não atuam profissionalmente como professores e necessitam deste espaço para essa formação. Desta maneira, a escola em que se realiza o Estágio, poderá configurar-se como locus de aprendizagem para docência, por meio do Estágio como espaço de pesquisa.

1.3 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Nos cursos de Licenciatura do IFAM, pelo que consta no Regulamento do Estágio, (IFAM, 2015), a pesquisa, a intervenção, a articulação teoria/prática e o desenvolvimento de uma atitude investigativa devem fazer parte da formação docente. Considerar o Estágio nesta perspectiva significa possibilitar aos licenciandos atuarem como pesquisadores que refletem criticamente sobre a sua ação e sobre o contexto onde se encontram.

Por conseguinte, tornar a escola lugar de pesquisa e formação de professores que compreendam a dimensão da pesquisa, remete-nos ao pensamento de Imbernón (2011), cujo entendimento considera que o aluno e o professor são centrais no processo de construção de saberes e a escola é vista não somente como espaço de ensino, mas também como locus de

formação. Esse ponto de vista vislumbra a escola como lugar de problematizações resultantes de processos reflexivos e de pesquisa.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2011 p.85).

Conforme essa abordagem as situações problema encontradas na Escola devem ser consideradas na perspectiva da investigação, levando em conta os aspectos multidimensionais em que se encontram. Com isso, compreendemos que não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que as escolas estão organizadas dentro de um rigor, que em muitos casos são impermeáveis a outras possibilidades, pois estão assentadas no formalismo, no qual predominam atitudes individualistas cujos autores estão mais preocupados em cumprir programas preestabelecidos em demandas burocráticas do que em refletir sobre eles.

Deste ponto de vista, a formação no lócus de trabalho poderá dar um novo sentido ao modo de se conceber a Escola, que já não ficará mais limitada a um emaranhado de trabalhos burocráticos e rotineiros. Ela ocupará o lugar de destaque na formação inicial e continuada do profissional da docência o que favorecerá discussão de novos parâmetros, valores, crenças e atitudes frente à realidade. Nessa perspectiva é importante que se observe a Escola como lugar da práxis, na qual uma ação conduza a uma reflexão, dando espaço a uma ação renovada e cheia de significado.

A Escola quando vista como um lugar de formação, passa a ser um agente de mudanças, colocando em xeque a rigidez dos processos formativos que há tempos se fazem presentes nos discursos oficiais sobre formação de professores, que a consideram somente como lugar de trabalho, no qual o professor atua para dar legitimidade à formação acadêmica recebidas das instituições formativas.

A concepção que vislumbra a Escola como lugar de formação coloca a pesquisa no centro da ação docente, o que é compreendido como subsídio essencial para formação professor que adota a postura de investigador da realidade e da sua prática, partindo de uma abordagem que se volta para o real pesquisado, com olhar atento na direção das problemáticas vivenciadas e suas conexões com o mundo. Sobre isso, Imbernón enfatiza que:

[...] a escola, como organização, apresenta alguns aspectos multidimensionais: estabelecem-se relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa; verificam-se crenças, pressupostos; gera-se uma série de processos organizacionais e processos de construção social e de interação constantes [...]. (IMBERNÓN 2011, P. 88).

Diante disso, pensar em mudanças na educação requer uma análise ampla e sem recortes que possam comprometer uma leitura mais clara sobre as problemáticas do espaço escolar, a fim de intervir adequadamente onde houver necessidade.

Quanto à necessidade de transformar a prática de professores em momento de pesquisa e formação, Zeichner (1993) considera o modelo indagativo uma poderosa ferramenta de aprendizagem, que poderá contribuir para transformar as ações docentes em ricos momentos de aprendizagem. Nessa perspectiva o professor assume uma atitude de pesquisador, que no seu campo de trabalho coleta informações, interpreta dados e realiza as mudanças necessárias à construção de conhecimento.

Nessa mesma direção, Galiazzi (2011) destaca a importância de formar professores que estejam aptos a fazer da pesquisa seu instrumento de trabalho. Para isso, os docentes necessitam receber uma formação que vislumbre esse objetivo. Pois, de acordo com Zeichner (1993) o modelo de formação a ser observado deve primar por atender a demanda de professores que sejam pesquisadores da sua ação, que desenvolvam a competência de inovar, que se autodirijam como observadores participantes e que sejam autores.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) partilham o mesmo ponto de vista, pois defendem que o processo investigativo é constitutivo de um processo de formação, uma vez que cria estruturas que possibilitam ao sujeito mover-se no seu contexto com uma visão mais ampla sobre a realidade, em que a ação de investigar se constitui como recurso imprescindível na estrutura cognitiva do professor em formação.

Esse entendimento entrevê o Estágio como um ambiente adequado para promover essa proposta de formação, na qual a pesquisa assume uma dimensão de aprendizagem docente e a Escola passa a ser ambiente de formação, pois a teoria e prática se articulam e estabelecem uma relação de interdependência e complementariedade.

Neste sentido o Estágio poderá ser o caminho para inserção da pesquisa no processo de formação do professor, e assim torná-la instrumento capaz de contribuir para que os alunos em formação se apropriem de um saber que contribuirá para uma prática diferenciada frente às inquietações encontradas da realidade escolar. O Estágio poderá ser o fio condutor desta formação, à medida que for encarado como ocasião de pesquisa.

Não é nossa intenção tratar deste tema de forma simplista, pois formar pela pesquisa é mais intrincado do que se possa supor, posto que denota abandonar conceitos e refazer-se a partir de um novo sentido do que é ser professor, compreendendo as dimensões que a pesquisa representa. Para tanto é necessário que a pesquisa seja parte do processo de formação docente, pois quando o professor torna-se pesquisador ele tem possibilidade de reconstruir-se permanentemente, já que sua prática estará constantemente em processo de revisão, dando ao fazer pedagógico um caráter de movimento e reconstrução permanente.

Na perspectiva da formação pela pesquisa, destacamos que Galiazzi (2011) considera que a investigação associada à formação do professor, tende a superar o distanciamento histórico que há entre as teorias aprendidas nos cursos de formação e a atividade profissional do futuro docente, além disso, contribui para o aumento da autonomia, uma vez que, o professor pesquisador reflete sobre o que faz e conseqüentemente tem uma prática fundamentada, com subsídios sólidos para uma atuação pedagógica na qual a liberdade e a criatividade sejam constantes.

André (2016) também ressalta que formar professores pesquisadores levará ao desenvolvimento da autonomia, capacitando os docentes a movimentarem-se diante da realidade, uma vez que, terão poder de decisão na hora de escolher o caminho mais adequado para suas ações, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno. Assim ao formar professores pesquisadores:

Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre as alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer a sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico. (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Essa forma de entendimento destaca que o Estágio associado à pesquisa poderá tornar possível a aproximação com o real, pois envolve situações reais. Assim é essencial tornar a pesquisa central no processo de formação de professores, importante e mencionar que não se trata de transpor o modelo de pesquisa acadêmica para as salas de aula, mas buscamos a realização de ações que possibilitem ao aluno em formação pesquisar sua ação no sentido de redimensionar novos caminhos para sua atuação enquanto professor.

Compreender o Estágio como possibilidade de pesquisa significa pensá-lo como “[...] instrumento do processo de formação do professor-pesquisador [...]”, no qual a escola é considerada na mesma perspectiva de Imbernón (2011) como lugar de conhecimento e de

formação, em contraposição ao pensamento que sugere tratar-se da hora da prática e da intervenção (GHEDIN; ALMEIDA, 2015, p. 40).

Nessa abordagem o Estágio será a mola propulsora dessa aprendizagem, pois fará as conexões necessárias entre os alunos em situação de Estágio e o seu futuro campo de atuação profissional. Por isso, o Estágio é compreendido como componente curricular essencial para formação do professor, pois permite ao licenciando uma aproximação com a complexidade das práticas existentes na escola. Sobre isso Lima argumenta:

O Estágio promove o conhecimento da profissão docente e dos seus profissionais, tendo a pesquisa como recurso metodológico que viabiliza esse processo [...] é preciso considerar o estagiário como sujeito dessa aprendizagem, pois a relação estabelecida entre estagiário, suas memórias, a vida do professor e a reflexão acerca dos nexos existentes entre formação, vida e trabalho docente constitui-se em um diálogo pedagógico que consolida o Estágio Supervisionado como espaço de formação profissional docente. (LIMA, 2012, p. 45).

Assim, é preciso que o Estágio seja entendido a partir de uma perspectiva que permita aos licenciandos formarem-se docentes, a partir da reflexão crítica das problemáticas encontradas na escola e para isso é importante que o Estágio ofereça condições necessárias para os futuros professores refletirem sobre o contexto social, político e econômico da comunidade onde a Escola está inserida, a fim de se apropriar de informações que serão essenciais para compreensão e intervenção na realidade, dentro de um universo de situações no qual o objetivo principal não fique pautado apenas na constatação de falhas, mas que propicie momentos de reflexão sobre as problemáticas identificadas.

Nessa acepção, é preciso olhar o Estágio como espaço fecundo de reflexão e que poderá articular aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador, numa relação de interdependência na qual a pesquisa assuma uma dupla função que consiste em informar sobre as problemáticas encontradas nos ambientes de Estágio e formar professores pesquisadores. É necessário promover “[...] o desenvolvimento do Estágio como uma atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 34).

Apesar de compreendermos a importância da pesquisa no contexto dos processos de formação para docência, ainda vemos essa realidade distante, pois para que ela se efetive como prática formativa muitas barreiras precisam ser transpostas dentre as quais podemos destacar desde a falta de preparo dos professores formadores para lidarem com a pesquisa até as condições estruturais mínimas necessárias para desenvolvê-la e torná-la oportunidade de formação. (LÜDKE, 2009).

Muitas questões referentes à concepção que se tem sobre pesquisa e sua finalidade precisam ficar claros. Assim evidenciamos o pensamento de Lüdke (2009) que argumenta em favor da existência de várias formas de fazer pesquisa contrapondo-se a posicionamentos que valorizam a pesquisa acadêmica como única possibilidade de promover conhecimentos.

Essa a multiplicidade de sentidos corrobora o argumento que defende a associação entre formação de professores com a pesquisa e vislumbra a necessidade de se ter um olhar investigativo sobre as ações praticadas nas escolas, onde são realizados os Estágios, como caminho para a aprendizagem da docência.

Nessa relação Estágio-Pesquisa-Docência dentre as inúmeras possibilidades para efetivar um trabalho na formação de professores, tendo como perspectiva o Estágio várias estratégias ou possibilidades metodológicas poderiam ser utilizadas. No entanto, pelas razões que expusemos na introdução deste trabalho, vamos tratar dos Projetos de Trabalho como estratégia para organizar o Estágio, em vista deste como, espaço de aprendizagem da docência e formação de professores pesquisadores.

1.4 O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DE PROJETOS DE TRABALHO

Compreender o conceito de pesquisa a partir de uma perspectiva plural nos permite pensá-la como um importante instrumento de aprendizagem e de formação, uma vez que ela poderá fornecer subsídios teóricos e metodológicos que diminuam a distância entre teoria e prática. É neste sentido que o desenvolvimento do Estágio por Projetos de Trabalho poderá contribuir com a aprendizagem da docência e a formação de professores pesquisadores, considerando que a pesquisa configura-se como uma ação pedagógica capaz de contribuir significativamente com o processo de formação do futuro docente.

O Estágio desenvolvido por Projetos de Trabalho poderá propiciar a formação de um professor que seja capaz de ter uma visão global sobre as situações vivenciadas na escola, que seja capaz de fazer suas próprias escolhas e a partir da compreensão de si, no espaço de formação, encontrar o sentido da sua existência enquanto docente.

Desse modo, a ideia de desenvolver o Estágio por Projetos de Trabalho intenta romper com o modelo da racionalidade técnica, que prioriza questões metodológicas desconsidera o ontológico e torna a ação pedagógica realizada nas escolas no período de Estágio, mecânica e sem significado, impedindo que este momento seja apreciado dentro uma perspectiva formativa, assumindo uma lógica cartesiana no sentido posto por Moraes (2015). Sendo assim, vemos a proposta de Projetos de Trabalho, defendida por Hernández e Ventura

(1998), como possibilidade de tornar o Estágio um momento mais significativo de aprendizagem e formação. Sob este ponto de vista, entendemos que a formação de professores por Projetos de Trabalho poderá favorecer aspectos epistemológicos, metodológicos e ontológicos, que vislumbramos como necessários à aprendizagem da docência e à formação do professor pesquisador.

No bojo da formação por Projetos de Trabalho, está a necessidade de superação da prática “[...] que não cuida do ser em sua inteireza, em sua totalidade, que não leva em conta as necessidades do sujeito e descontextualiza o conhecimento [...] pautada no paradigma tradicional, na fragmentação da relação sujeito/objeto [...]”. (MORAES, 2015, p.36).

A ideia de organizar o Estágio por de Projeto de Trabalho ganha força quando nos apropriamos do pensamento de Pimenta e Lima (2009) que veem os projetos como possibilidade para formação de professores e construção de conhecimento necessário para o exercício da docência. Para elas os projetos poderão auxiliar na geração de conhecimentos para que o futuro professor investigue e reflita sobre sua ação, pois estimula interpretações diante das questões encontradas na escola, além de desenvolver a habilidade da pesquisa no professor que passará a compreender e problematizar as situações vivenciadas.

A realização dos Estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram; uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação. (PIMENTA; LIMA, 2009, p.228).

Hernández e Ventura (1998, p. 24), que não tratam especificamente de Projetos de Trabalho no Estágio, dizem que tais Projetos podem colaborar para “[...] a reflexão sobre a tarefa pedagógica individual e coletiva de um grupo de pessoas que ensinam”, ou seja, pode contribuir para a aprendizagem da docência.

Os autores ainda dizem que os Projetos de Trabalho são uma nova possibilidade de atuação na escola, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a realidade permitam conexões entre teoria/prática e ensino/aprendizagem, a partir da investigação de situações problemáticas, o que entendemos que pode ocorrer por meio da pesquisa.

Esse entendimento é possível porque os autores dizem que os Projetos de Trabalho são um processo mais subjetivo do que objetivo que pode levar aquele que aprende a colocar-se como autor que problematiza e compreende a realidade e a partir daí constrói-se. Assim

[...] a organização dos Projetos de Trabalho se baseiam fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno que externo, no qual as relações entre os conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.63).

Pensar o desenvolvimento do Estágio por Projetos de Trabalho significa, assumir que há uma necessidade emergente de reorganizar e repensar os caminhos para formação de professores, uma vez que é no Estágio efetivamente que os futuros professores têm a oportunidade de forma-se, é o local de vivenciar ações próprias de sua atuação profissional.

É importante enfatizar que Hernández e Ventura (1998) tratam especificamente de Projetos de Trabalhos relacionados ao currículo, de modo que consideramos oportuno articular ao processo formativo de professores no Estágio como estratégia para articular pesquisa e aprendizagem da docência.

Desse modo, ressaltamos que os conhecimentos resultantes do desenvolvimento de Projetos de Trabalho decorrem de um processo que privilegia a autonomia e não predetermina as atividades dentro de um rigor que visa o homogeneizar os alunos. A proposta de Projetos de Trabalho dá liberdade aos alunos para definirem os caminhos da sua aprendizagem, que orientados pelos professores poderão compreender e interpretar a realidade que será desvendada pela pesquisa. Para Hernández e Ventura.

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, P.61).

Neste sentido, observamos que organizar o Estágio no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus Manaus Centro*, por Projetos de Trabalho, poderá contribuir para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador à medida que busca articular ação e pesquisa, tendo em vista que o ponto de partida para a construção dos Projetos sempre será as problematizações identificadas por meio da ação investigativa, que favorecerá a construção de conhecimento, a partir de um “[...] problema geral ou particular, ou um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada [...]”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.62).

A organização do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho intenta que o futuro professor olhe as situações presentes na escola estagiada, a partir de múltiplas relações dentro de um contexto abrangente que vincule diferentes informações para uma compreensão mais expressiva da realidade. Para uma melhor compreensão de Projetos de Trabalho na perspectiva de Hernández e Ventura (1998), apresentamos a seguir um quadro explicativos com as ações e atividades a serem considerados em sua organização.

Quadro 2 - Ações e atividades dos Projetos de Trabalho.

AÇÕES	ATIVIDADES
Escolher o tema	Discutir a necessidade, a relevância e o interesse pelo tema. O tema poderá ser proposto pelo docente ou escolhido pelos alunos.
Especificar o fio condutor	Especificar o assunto principal do Projeto (o motor do conhecimento). O assunto em torno do qual o projeto irá se desenvolver.
Planejar o desenvolvimento do tema	Explicitar os objetivos (o que se pode aprender no projeto?) e os conteúdos (conceituais e procedimentais).
Buscar materiais/informações	Localizar fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto.
Estudar e preparar o tema	Selecionar, estudar e atualizar as informações em torno do tema.
Realizar o tratamento das informações	Articular as informações encontradas com a realidade dos alunos. É o momento de dar sentido às informações reunidas.
Envolver os componentes do grupo e Destacar o sentido funcional do projeto	Destacar a atualidade, a necessidade e a funcionalidade do estudo tema para o grupo.
Realizar um dossiê de sínteses	Registrar o que foi aprendido na realização do projeto
Manter uma atitude de avaliação	Identificar o que os alunos sabiam o que eles e o que aprenderam na realização do projeto, a partir da sequência: Avaliação inicial: O que os alunos sabem sobre o tema? Avaliação formativa: o que estão aprendendo com o projeto? Avaliação final: o que aprenderam com o projeto?

Fonte: Elaborado com base em Hernández e Ventura (1998).

Assim sendo, os Projetos de Trabalho deverão ser resultado da construção coletiva entre professor e alunos, a partir de um processo de colaboração diálogo, pois “[...] a interação entre ambos articula o sentido da organização do projeto [...]” Hernández e Ventura (1998, p. 72). Ainda que, os participantes do projeto desempenhem atividades específicas elas necessitarão estar concatenadas.

No quadro a seguir mostramos as atividades do professor e dos alunos na realização dos Projetos de Trabalho. Elas foram apresentadas separadamente apenas por uma questão didática, contudo na prática não poderão ser dissociadas.

Quadro 3 - Síntese das ações e atividades dos docentes e dos discentes na realização dos Projetos de Trabalho

AÇÕES	ATIVIDADES DOS ALUNOS	ATIVIDADES DO PROFESSOR
Escolher do tema	Para a escolha do tema os alunos elaboram argumentos a partir das informações iniciais apresentadas pelo professor, observando sua necessidade e relevância. O tema pode ser escolhido pelo grupo de alunos ou sugerido pelo professor.	Para a escolha do tema o docente estabelece os critérios para escolha do tema, apresenta informações iniciais e coordena as atividades. O professor pode propor um tema para o grupo, mas neste caso é ele quem irá argumentar sobre sua necessidade e relevância.
Especificar o fio condutor do Projeto	Os alunos participam desta atividade dando sugestões, argumentando sobre suas necessidades e interesses de aprendizagem.	O professor coordena esta atividade e mostra aos alunos o que eles podem conhecer sobre o tema escolhido. O professor destaca a assunto em torno do qual o Projeto irá se desenvolver, ou seja, apresenta o motor do conhecimento.
Planejar o desenvolvimento do tema	Com o tema do Projeto escolhido cada aluno elabora um índice individual no qual especifica os aspectos que gostaria de trabalhar no Projeto. Em seguida socializam seus índices individuais, trocam informações e a partir daí elaboram, de forma coletiva, o roteiro inicial da classe, que servirá para direcionar as atividades do Projeto. É neste momento que são determinados os objetivos e os conteúdos do Projeto. Esta atividade poderá ser individual ou em grupo colaborativo.	O professor coordena primeira previsão dos conteúdos a fim iniciar o desenvolvimento do Projeto. O docente deve buscar resposta para a seguinte questão: o que pretendo que os diferentes componentes do grupo aprendam com o Projeto. O professor auxilia a elaboração dos índices individuais possibilitando o espaço para o diálogo e troca de informações o que será fundamental para escolha do roteiro inicial da classe. É o momento de explicitar os objetivos (o que se pode aprender no projeto?) e os conteúdos (conceituais e procedimentais).
Buscar materiais/informações	Com os objetivos e os conteúdos definidos os alunos iniciam a busca de materiais/informações sobre o tema. É o momento da pesquisa em que os alunos buscam, a partir do roteiro inicial da classe, as informações sobre o tema do Projeto. Os alunos podem pesquisar em diversas fontes que tiverem acesso como: sites da web, livros, artigos, vídeos e outros. Estas informações deverão complementar e ampliar aquelas apresentadas nos argumentos iniciais na escolha do tema.	O professor acompanha a busca de informações para iniciar o desenvolvimento do Projeto. Ele auxilia os alunos a pesquisarem somente as informações que respondam aos objetivos do projeto.
Estudar e preparar o tema	Após reunir as informações na busca de materiais/informações os alunos estudam e atualizam as informações sobre o tema do Projeto, tendo como	O professor participa coordenando as atividades. Ele faz perguntas ao tema, apresenta novidades, atualiza as informações, mostra paradoxos,

	referência o roteiro inicial da classe.	permitindo assim a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos.
Realizar o tratamento das informações	Os alunos realizam o tratamento das informações interpretando a realidade, propondo novas perguntas ao tema, a partir das informações reunidas na busca de informações. Assim, os alunos fazem conexões das informações novas com aquelas que eles já dispunham.	O professor acompanha os alunos na realização do tratamento das informações apresentando a eles situações que os levem a fazer relações das informações reunidas com a realidade. Este momento é o ponto central do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.
Envolver os componentes do grupo e destacar o sentido funcional do Projeto	Os alunos envolvem-se e interessam-se pelas atividades realizadas no Projeto, observando o sentido e a sua utilidade prática.	O professor cria um clima de envolvimento, reforça o interesse de aprender dos alunos e destaca o sentido funcional do Projeto, ou seja, sua utilidade.
Realizar um dossiê de sínteses	Os alunos fazem um dossiê de sínteses, no qual agregam informações novas no roteiro inicial da classe. Este trabalho servirá para sintetizar o que foi aprendido ao término do Projeto.	O professor direciona esta ação, propondo que os alunos retomem o roteiro inicial da classe e adicionem a ele informações novas e construam o dossiê de sínteses.
Manter uma atitude de avaliação	Os alunos realizam a avaliação que poderá ser também uma autoavaliação. Na avaliação recapitulam o processo e apresentam o que aprenderam. Os alunos também poderão aplicar o que foi aprendido em situações simuladas. No caso de uma autoavaliação os alunos voltam seu olhar ao processo e tentam identificar o que sabiam e o que aprenderam na realização do Projeto.	O professor mantém uma atitude avaliativa observando a sequência abaixo: a) avaliação inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem; b) avaliação formativa: o que estão aprendendo; c) avaliação final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais?

Fonte: Elaborado com base em Hernández e Ventura (1998).

Vejamos abaixo, de modo mais específico, cada ação e atividade do docente e dos discentes, tendo como base o que propõe Hernández e Ventura (1998).

1) Escolher o tema - é o ponto de partida para a realização de um Projeto de Trabalho. A escolha do tema deverá ser resultado do diálogo e expressar as demandas de aprendizagem dos alunos. O tema do projeto poderá ser sugerido pelo professor, neste caso ele apresentará os argumentos para justificar sua escolha, ou ser indicado pelo grupo, neste caso quem irá argumentar serão os alunos. Nesta etapa do projeto o docente tem um papel decisivo, pois ele irá disponibilizar aos alunos informações preliminares necessárias à construção dos argumentos para a escolha do tema. O professor poderá indicar uma conferência, preparar um vídeo, apresentar um texto, expor um fato da atualidade ou mesmo propor um tema. É importante observar que para esta escolha deverão ser considerados: a necessidade, a relevância, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis para o

desenvolvimento do projeto. Para a escolha do tema os alunos preparam argumentos a partir de suas experiências anteriores e das informações iniciais que o docente irá disponibilizar. O tema poderá partir de uma necessidade do grupo, de um fato atual ou ainda ser proposto pelo professor. Na escolha do tema devem ser observados a necessidade, a relevância, o interesse e os recursos disponíveis para o desenvolvimento do projeto.

2) Especificar o fio condutor do projeto - com o tema escolhido é hora de especificar o fio condutor do projeto. Essa especificação está relacionada ao que se pretende estudar. Na visão de Hernández e Ventura (1998, p. 68), trata-se do “[...] esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos [...]”. O fio condutor, nada mais é do que o assunto a ser estudado no Projeto, ou seja, é o conteúdo em torno do qual ele irá se desenvolver. Nesta ação do projeto os alunos participam dando sugestões, argumentando sobre suas necessidades e interesses de aprendizagem.

3) Planejar o desenvolvimento do tema - após a definição do fio condutor do Projeto é o momento de planejar o desenvolvimento do tema. Nesta fase serão definidos os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados. Inicialmente, cada aluno elabora um índice individual (lista prévia de conteúdos) no qual especifica que o pretende estudar na realização do Projeto. Em seguida, esses índices individuais são socializados e discutidos com os demais alunos da turma, a fim de selecionar os conteúdos que de fato serão estudados. O resultado desta ação será o roteiro inicial da classe, que consiste em uma lista de conteúdos selecionados colaborativamente e servirá para direcionar as atividades iniciais do projeto. Para Hernández e Ventura (1998) é o momento de tentar responder ao seguinte questionamento: O que se pode aprender com o projeto? No planejamento do desenvolvimento do tema o papel do professor é coordenar a primeira previsão dos conteúdos a fim iniciar o desenvolvimento do Projeto. O professor auxilia a elaboração dos índices individuais⁴ possibilitando o espaço para o diálogo e troca de informações o que será fundamental para escolha do roteiro inicial da classe⁵. É o momento de explicitar os objetivos (o que se pode aprender no projeto?) e os conteúdos (conceituais e procedimentais).

4) Buscar materiais/informações- de posse do roteiro inicial da classe é o momento de buscar materiais/informações que permitirão iniciar o desenvolvimento do projeto. Esta busca poderá ser feita em fontes diversificadas como sites da web, livros, artigos, vídeos, filmes, conferências, palestras e outros. Trata-se do momento da pesquisa em que serão

⁴ Lista de conteúdos de interesse dos alunos. Os índices podem ser individuais ou coletivos.

⁵ O roteiro inicial da classe foi elaborado a partir dos índices individuais dos alunos e serviu para direcionar os rumos do projeto, pelo roteiro foi possível planejar o que estudar na realização do projeto.

buscadas informações que complementem e ampliem àquelas apresentadas no roteiro inicial da classe. Vale ressaltar que a busca de materiais/informações deverá acontecer de forma colaborativa e contar com a participação tanto dos alunos quanto do professor. Trata-se de uma ação baseada no diálogo em que professor e alunos estabelecerão uma relação de troca. A participação do professor, neste processo consiste em auxiliar os alunos a buscarem somente as informações relevantes para o projeto evitando assim que se dispersem e percam de vista o que realmente importa. Já o aluno participa deste momento reunindo informações em fontes diversificadas.

5) Estudar e preparar o tema - posterior a busca de materiais/informações é hora de estudar e preparar o tema. Essa preparação significa estudar e atualizar as informações em torno do tema do projeto. O estudo do tema permite aos alunos analisar as informações, estabelecer conexões com os conhecimentos prévios, agregar novidades, ampliar o que se sabe e construir novos conhecimentos. O professor participa deste momento coordenando as atividades, fazendo perguntas ao tema, apresentando novidades, mostrando concordâncias e discordâncias, possibilitando a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos.

6) Realizar o tratamento das informações - depois estudar e preparar o tema o passo seguinte é realizar o tratamento das informações. Hernández e Ventura (1998) argumentam que o tratamento das informações é uma das funções básicas dos Projetos de Trabalho e poderá ser feito tanto de forma individual quanto coletiva. É o momento de articular as informações pesquisadas com a realidade vivenciada pelos alunos, é quando as informações adquiridas ao longo do processo de realização do Projeto ganharão sentido, tornando a aprendizagem significativa. No tratamento das informações deverão ser observados os seguintes aspectos: a) a informação oferece outras visões da realidade e permite outras formas de interpretá-la?, b) as informações permitem propor novas perguntas ao tema?, c) as informações explicam diferentes questões? d) a informação possibilita a construção de novos conhecimentos?, e) a informação oportuniza estabelecer paradoxos e conexões com as informações que você já se dispunha?, f) informação permite problematizações?, g) as informações permitem propor soluções para as problemáticas observadas?

Os alunos realizam o tratamento das informações interpretando a realidade, propondo novas perguntas ao tema, a partir das informações reunidas na busca de informações. Assim, os alunos fazem conexões das informações novas com aquelas que eles já dispunham. Este momento é o ponto central do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho. Nesta etapa do projeto o professor acompanha os alunos na realização do tratamento das informações

apresentando a eles situações que os levem a fazer relações das informações reunidas com a realidade.

7) Envolver os componentes do grupo e destacar o sentido funcional do Projeto - para envolver os componentes do grupo e destacar o sentido funcional do Projeto o docente cria um clima de envolvimento e reforça a consciência de se ter realizado o Projeto de Trabalho. Assim, depois de estudar e preparar o tema, o professor destaca o sentido de se ter realizado o Projeto, articulando as informações encontradas com as necessidades de aprendizagem do grupo. É momento que o professor mostra a utilidade prática do Projeto, sua funcionalidade, sua atualidade e a sua necessidade para os alunos.

8) Realizar um dossiê de sínteses - depois de realizar o tratamento das informações os alunos elaboram um dossiê de sínteses, assim é possível reelaborar o índice inicial do Projeto, agregando novas informações aquelas que os alunos dispunham inicialmente, reescrevendo o que se aprendeu, ordenando as informações, apresentando as análises, construindo assim uma síntese final do que aprendeu com a realização do Projeto de Trabalho. Trata-se de uma espécie de relatório, no qual será documentado tudo o que fora aprendido. Para isso, o roteiro inicial da classe será retomado, recompilado, reescrito e reelaborado a partir do que foi estudado na realização do projeto. Para tanto, os alunos irão agregar informações novas ao roteiro inicial da classe a fim de sintetizar o que foi aprendido ao término do Projeto. Esta ação será direcionada pelo professor que auxiliará na construção dos dossiês de sínteses.

9) Manter uma atitude Avaliativa - a avaliação poderá ser processual ou final. A avaliação processual poderá ser realizada a partir da seguinte sequência: a) avaliação inicial: o que os alunos sabem sobre o tema?, b) avaliação formativa: o que estão aprendendo com o projeto?, c) avaliação final: o que aprenderam com o projeto? Essa postura é fundamental para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho. Para Hernández e Ventura (1998) essa sequência deverá servir como pauta de reflexão e acompanhamento do projeto. A avaliação final poderá ser de ordem interna, na qual se recapitula o que foi feito ou aprendido e a outra de ordem externa no qual será proposto à aplicação do que foi aprendido em situações simuladas.

É importante enfatizar que as ações e atividades realizadas nos Projetos de Trabalho devem ser resultantes da participação e colaboração entre docentes e discentes. Hernández e Ventura (1998, p. 72) destacam que a “[...] a interação entre ambas articula o sentido da organização do projeto [...]”.

Dessa forma, o Estágio Curricular desenvolvido, a partir desta perspectiva, poderá configurar-se como um caminho para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador, dado que implica produção de conhecimento sobre a realidade, aqui entendida como a Escola, conduzindo o futuro docente a uma ação consciente, crítica e intencional diante dela.

Assim, esperamos que os licenciandos em situação de Estágio aprendam a situar-se nos contextos de aprendizagem, observando a intenção educativa do Projeto, entendendo que aprender é um ato comunicativo que se dá na inter-relação com o outro e com o meio. Essa postura tende a fortalecer a autonomia e colaborar na transformação de informações em conhecimento de forma crítica e reflexiva, pois tem o poder de gerar um “[...] alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem [...]”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 72). Ao buscar organizar o Estágio por Projeto de Trabalho esperamos possibilitar aos licenciandos uma postura investigativa, assumindo-se a pesquisa como constituinte da formação inicial de professores.

Em face do exposto, consideramos importante enfatizar que embora Hernández e Ventura (1998) afirmem que os Projetos de Trabalho sejam importantes para melhorar a prática docente, não o veem como uma proposta única e nem definitiva para enfrentar tais desafios. Vejamos então, o percurso metodológico desta pesquisa, na intenção de organizar o Estágio dos Cursos de licenciatura do IFAM por Projetos de Trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, no que diz respeito a sua natureza, bem como o tipo de pesquisa, suas fases e o desenvolvimento de cada uma; os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, além dos procedimentos para a sua análise.

No entanto, antes de apresentarmos esse percurso metodológico, entendemos ser importante explicitar o que nos levou ao problema desta pesquisa: em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador de licenciandos do Instituto Federal do Amazonas - *Campus* Manaus Centro?

No final da disciplina Seminário de Estágio II, em dezembro de 2017, ministrada pela pesquisadora, foi feita uma avaliação com as turmas tentando saber como os licenciandos haviam percebido este momento e de que forma eles acreditavam que o término do primeiro ciclo do Estágio Curricular, no ensino fundamental, havia contribuído para a aprendizagem docente e formação enquanto professor pesquisador. Dessa forma, laçamos duas perguntas para os licenciandos visando saber: 1) Como você percebe o Estágio nos cursos de Licenciatura do IFAM-CMC?; 2) Em que aspectos o Estágio contribuiu para a aprendizagem da docência e sua formação enquanto professor pesquisador?

No que se refere à primeira pergunta, observamos que os licenciandos perceberam o Estágio Curricular como um momento de: a) observar a prática docente; b) aproximação com seu futuro local de atuação profissional; c) aplicar a teorias estudadas na instituição formadora; d) observar as problemáticas da escola e apresentar soluções; e) vivenciar a profissão.

Quando os licenciandos afirmaram que o Estágio Curricular é ambiente de observação das práticas docentes e apresentação de soluções para as problemáticas encontradas na Escola estagiada, ficou claro que eles viram este período como um espaço de exercício da prática pedagógica e de aplicação de soluções a partir da instrumentalização técnica. Neste sentido destacamos que o Estágio não pode limitar-se a isso, uma vez que ele é um campo fértil de produção de conhecimentos específicos da profissão docente, onde vários saberes se inter cruzam, e as situações observadas nem sempre são de ordem exclusivamente pedagógica. Nesta lógica, compreendemos o Estágio Curricular a partir da perspectiva apresentada por Tardif (2000), que considera a necessidade de analisar a relação de interdependência dos saberes presentes no ambiente escolar.

Além disso, os licenciandos também se referiram ao Estágio Curricular, como o momento de aplicar teorias aprendidas nos seus cursos de graduação nas Escolas de Estágio. Sobre isso, Pimenta e Lima (2004) salientam que esse tipo de pensamento reduz o Estágio às perspectivas da prática instrumental, e expõe muitas vezes problemas de formação, pois nos discursos de alguns docentes essa ideia se faz presente, sendo fruto de uma cultura acadêmica, que fora construída nos cursos de formação e tende a considerar este período como a hora de legitimar a formação recebida das instituições formadoras de professores. Assim sendo, faz-se necessário desmistificar o estigma do Estágio Curricular como instrumentalização da prática, mas compreendê-lo dentro de uma conotação formativa.

Outra questão mencionada nas respostas dos licenciandos indicou o Estágio como o período de aquisição de experiência profissional para futuramente desempenhar com êxito o papel da docência. A referida experiência é vista como necessária, tanto para ingresso no mercado de trabalho, quanto para a aplicação (na prática) da teoria. Este pensamento revela que o Estágio Curricular é visto a partir da lógica do pragmatismo, como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Embora não possamos desconsiderar este aspecto, esclarecemos que isso não o isenta este momento dos seus elementos teóricos e nem das dimensões formativas necessárias para o desenvolvimento de um Estágio mais significativo.

Assim, diante do que foi apresentado, ficou evidente que mesmo tendo concluído os Estágios I e II no ensino fundamental (5º e 6º períodos, respectivamente), os licenciandos ainda precisam ampliar o olhar para o viés formativo presente nesta etapa de sua preparação inicial para o exercício da docência, o que nos levou a concluir, de maneira preliminar, que o Estágio necessita ser ressignificado, visando à construção de referências que conduzam a um olhar diferenciado sobre este momento, considerando os pressupostos formativos presentes nele. Nesta lógica, o Estágio é um período que deve oportunizar a articulação de vários saberes que fazem parte da epistemologia da prática docente⁶, visto que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados e construído em longo do processo formação. (TARDIF, 2000).

No quadro 4 apresentamos de forma individualizada as respostas dadas pelos licenciandos⁷, quando questionados acerca de suas percepções sobre o Estágio.

⁶ Epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000, p.10).

⁷ Utilizamos nomes fictícios para nos referirmos aos vinte e um licenciandos participantes da pesquisa.

Quadro 4- Como você percebe o Estágio nos cursos de Licenciatura do IFAM-CMC?

Alice	Como preparação para a docência, no caso, essa seria a ideia. Em minha concepção, só experimentamos de fato a docência, quando nos tornamos professores graduados. A partir daí, adquirimos em sumo a responsabilidade com a escola e os educandos nela inseridos.
Ana	O Estágio tem sido um separador de água entre o real e o imaginável, pois temos o Estágio a oportunidade de pôr em “prática” a teoria passada em sala de aula, apesar dos processos metodológicos visto em nossa formação não serem suficientes para suprir algumas necessidades encontradas no sistema de ensino
Clara	O Estágio é uma ferramenta que possibilita o contato com a escola para aplicar as teorias estudadas na graduação.
Clarice	O Estágio Curricular no curso de licenciatura em Biologia do IFAM- Campus CMC é um importante instrumento para que os graduandos sejam expostos a vivência da docência a partir de uma nova perspectiva, agora como futuros professores.
Claudia	O Estágio é muito cansativo, devido a carga horária que é muito alta, porém ele é necessário para que tenhamos o primeiro contato com a escola que é nosso campo de trabalho. Eu acho que o Estágio deveria ser mais bem orientado, uma vez que o aluno não sabe muito bem o que observar durante a atuação do professor. Nosso Estágio é carente de incentivo financeiro, pois quando é preciso confeccionar material fica muito pesado para o bolso do aluno.
Eduardo	É uma oportunidade de ação direta no meio profissional que estou me propondo para atuar. É uma forma de contato com a realidade escolar, um primeiro contato que proporciona um choque entre teoria e prática no campo educacional.
Helena	O Estágio é importante para todas as licenciaturas terem esse contato com o âmbito escolar é interessante para a formação de professores.
Heloisa	O Estágio para mim é como uma porta que tem me permitido iniciar a construção da minha identidade profissional. É claro que a princípio não é uma ação fácil de realizar, existiu certa falta de comunicação entre as partes interessadas. Ademais, julgo o Estágio como ferramenta essencial para qualquer licenciatura, pois precisamos desse primeiro contato com o ambiente escolar.
Isadora	O Estágio Curricular é importante para o curso, entretanto existem pontos que precisam melhorar, por exemplo, a carga horária de observação muito elevada. Poderia haver uma compactação do Estágio, onde a observação e prática iriam ocorrer no mesmo período, já que a maioria dos alunos acaba se envolvendo na sala de aula.
Izabel	A formalidade na execução da prática em sala é cansativa, não há real socialização das experiências e o horário do Estágio em sala de aula nas escolas não condiz com o horário de aula da graduação, isso requer um desdobramento por meio dos alunos.
Jaqueline	Uma oportunidade de vivenciar a profissão do professor e discutir as experiências.
João	O Estágio é o momento propício para o discente perceber a realidade da futura profissão e em seguida realizar o paralelo dessa realidade com as leituras e teorias trabalhadas na academia.
Júlia	Vejo o Estágio Curricular como uma maneira de aproximar o aluno da futura profissão, pois através dele é possível vivenciar o dia a dia do profissional.
Juliana	Como uma forma de nos mostrar a sala de aula que iremos encontrar como será o ambiente que futuramente encontraremos. Com teóricos que explicam o processo de aprendizagem durante a formação do docente.
Laura	O Estágio é um campo de aprendizagem para os licenciandos. Um encontro da prática com a teoria, em uma integralização de conhecimentos. É o momento em que o aluno vai construindo sua identidade profissional.
Lara	Tenho crescido desde o meu primeiro Estágio tenho amadurecido nas questões de responsabilidade a meu ver a ao saber que serei uma futura professora de ciências. Acredito que tenha sido de fato presente nas atividades, o que me estimula e me dá vontade de continuar.
Leonardo	O Estágio Curricular tem se mostrado como uma tentativa de aproximar os alunos da licenciatura na realidade do professor atuante na escola. Porém, talvez por falhas na comunicação, ficou um

	pouco distante a realidade dos conteúdos abordados em sala de aula em outras disciplinas. Nenhum dos textos lidos soube tratar os tipos de alunos que vemos na realidade, pois talvez não haja um padrão exato para comportamento nas escolas. Sempre haverá um aluno diferente, uma escola diferente e um professor diferente.
Marcos	Compreendo como um momento importante para formação docente, pois possibilita integração com o futuro professor em seu ambiente escolar, permitindo analisar e confrontar uma série de situações referentes ao processo de ensino.
Marta	O Estágio me orienta como será o trabalho em sala de aula, com a orientação da professora por meio da socialização em sala, leitura de textos. Aquisição de experiência
Maura	Está bem dividido, nos períodos 5º e 6º e realizando 1º e 2º Estágios no ensino fundamental, sendo que o primeiro é observação e o segundo já parte para a participação docência fazendo o aluno adquirir um costume que não possuía durante os anos antes do Estágio. Já nos 7º e 8º e a realização é feita no ensino médio, repetindo todo o método dos anteriores, portanto contribuem na formação, fazendo o aluno se preparar aos desafios.
Michele	O Estágio Curricular é um processo ao qual todo estudante que está caminhando à sua vida profissional deve passar para se adaptar e adequar suas técnicas e aprendizados.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No que se refere à segunda pergunta, quando questionados em que aspectos o Estágio contribuiu para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador, os licenciandos responderam que contribui para: a) a observação e reflexão da prática profissional; b) mostrar a realidade do processo educacional; c) observar os problemas enfrentados durante o exercício da docência; d) construir metodologias; e) vivenciar a realidade não contada em livros; f) entender que ser professor vai muito além de “transmitir” uma informação; g) aperfeiçoamento profissional.

Nas respostas supracitadas percebemos a necessidade de trazer as questões para serem refletidas durante a realização dos Estágios, visto que tais respostas revelavam a necessidade de se debater os objetivos formativos a serem alcançados na realização do Estágio Curricular, pois os licenciandos não viam essas questões como possibilidades de investigação para melhor compreender a docência, o que implica na formação do professor pesquisador.

Diante disso, defendemos que é necessário olhar para Estágio Curricular como locus de formação de aprendizagens significativas da profissão, a partir da investigação da realidade escolar. Nesta lógica, o Estágio torna-se um “campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa [...]”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Nesta mesma direção, Lima (2008) defende o Estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente, como lugar de construção da identidade profissional, como lócus da sistematização da pesquisa sobre prática, e como lugar de realizar sínteses e reflexões sobre as vivências efetivadas na escola.

Também vimos nas respostas a necessidade de rever o desenvolvimento do Estágio Curricular das licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas, tendo em vista as orientações encontradas no Projeto Pedagógico dos Cursos e Licenciaturas (IFAM, 2012) e no Regimento do Estágio Curricular Supervisionado (IFAM, 2015). Tais documentos norteiam a realização do Estágio, e o consideram como ato educativo que permite relacionar teoria e prática, promovendo o aprendizado de competências próprias da atividade docente e ainda incentivar a pesquisa e a intervenção, pautadas em reflexões e discussões sobre as situações encontradas no âmbito escola.

No quadro 5 apresentamos as respostas dadas pelos licenciandos sobre a contribuição do Estágio para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador, que serviram para conduzir nossas ações preliminares acerca do desenvolvimento de um Estágio Curricular mais significativo.

Quadro 5- Em que aspectos o Estágio contribuiu para a aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador?

Alice	Serve como auxílio aos alunos e ao professor dentro da sala. Embora eu ministre algumas aulas, não me sinto completamente preparada para ter certas obrigações.
Ana	De forma positiva e abrangente, apesar dos pesares encontrados na escola. Cabe a nós, como futuros docentes a tarefa de reverter o atual problema de ensino.
Clara	Contribuiu no âmbito de conhecer o cotidiano de uma instituição, no preparo relacionado ao planejamento e modo de lecionar além de abrir debates importantes sobre a educação.
Clarice	A partir do Estágio é possível observar os problemas enfrentados durante o exercício da docência, desenvolver uma análise e, então, construir metodologias que possam minimizá-los ou superá-los.
Claudia	O Estágio contribui para o amadurecimento profissional, é uma forma de testar o nosso verdadeiro amor pelo ensino. É no Estágio temos a oportunidade de confirmar os nossos sonhos e desejos com a educação. É o Estágio que vai mostrar se você tem vocação ou não para lecionar, se você vai ter domínio sobre a turma.
Eduardo	No início do primeiro Estágio estava perdida e não conhecia muito bem a realidade e perspectiva do professor, mas a partir da experiência direta com a regência tive consciência de erros e acertos.
Helena	O Estágio contribuiu na formação, pois é importante o docente ter o primeiro contato com a área escolar, ajuda e auxilia a lidar com as situações do cotidiano, obter experiências que enriquecem muito o estagiário.
Heloisa	O Estágio contribuiu principalmente na minha forma de ver e perceber a sala de aula como professora. A princípio imaginava que a sala de aula era uma “mar de rosas”, que os problemas que pudessem existir seriam fáceis de serem solucionados, mas isso vai

	muito além disso. Com o Estágio aprendi a observar os pontos positivos e negativos, e então, propor uma estratégia que usasse esses pontos para melhoria do processo de ensino aprendizagem.
Isadora	O Estágio permite o desenvolvimento pessoal da prática docente, além da reflexão contínua. Vi as atitudes que provavelmente vou enfrentar, e posso dizer que já reflito como vou superá-la.
Izabel	A maior contribuição do Estágio se dá, ao longo dos anos, pela aproximação das leis de Estágio e a própria vivência escolar que é diferente das atividades científicas como PIBID, por exemplo.
Jaqueline	Contribuiu em aprendermos a rotina do professor, na produção de aulas e vivenciar a prática docente.
João	Por meio de Estágio consegui me perceber como Profissional, professor, pude desmitificar algumas histórias que foram contadas para mim durante o curso e entender que ser professor vai muito além de “transmitir “ uma informação.
Júlia	Acredito que contribui para minha formação, tendo em vista que oportuniza o contato com alunos, professores e escola o que de certa forma facilita meu contato futuramente como profissional.
Juliana	O Estágio contribuiu nos processos primários como a observação feita e a aplicabilidade de um projeto no Estágio II, mostrando a realidade do processo educacional.
Laura	Contribuiu para a observação da prática profissional, no sentido de perceber como se dão as relações entre professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Contribuiu também para um momento de reflexão da prática de professor, de como agir em sala de aula; postura; tomada de decisões frente aos diversos problemas no ambiente educativo.
Lara	Acredito que seja um processo importante para qualquer aluno, referente ao seu processo de formação. Assim, considero válido que os alunos das licenciaturas tenham que passar pelo Estágio.
Leonardo	No princípio o Estágio contribuiu para vivenciarmos a realidade não contada em livros. Porém mostrou-se cansativo e desmotivante, pois os alunos não sabem o real motivo da sala de aula como local de aprendizagem e não valorizam a estrutura que a escola oferece para eles.
Marcos	Percebo uma situação de aperfeiçoamento profissional, pois estou num ambiente propício à melhoria dos processos de ensino, bem como de compreensão daquela realidade e desenvolvimento de afeto e prazer pela atuação no ambiente escolar.
Marta	O Estágio me proporciona a experiência de estar presente em um sala de aula, observando e participando junto aos alunos e a professora orientadora-campo.
Maura	Preparação ao ambiente da docência, tendo contato com os alunos do ensino fundamental/ e médio, vendo as dificuldades geral e específica das escolas. O importante é adquirir experiência, preparando o aluno para os desafios da docência, com isso possui uma habilidade que faça solucionar os problemas.
Michele	Como estudante de licenciatura em uma graduação o processo de Estágio se encaixa de forma a contribuir em minha formação me oferecendo uma visão acerca de o que devo fazer para ser uma boa profissional.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos registros dos licenciandos 2018.

Essas respostas dos licenciandos provocaram em nós muitas inquietações em relação ao Estágio, principalmente no que diz respeito aos caminhos para conduzi-lo como um processo de colaboração efetiva e significativa para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador.

Com essas inquietações chegamos ao Mestrado, ainda sem uma clareza do problema de pesquisa. Todavia, as experiências que vivenciamos em uma disciplina cursada, que se orientou por projetos, nos levou a considerar a possibilidade de pensar o Estágio das licenciaturas do IFAM por Projetos de Trabalho.

Então, a experiência vivenciada como coordenadora de Estágio e como aluna do mestrado colaboraram para definir o nosso problema de pesquisa, a saber: em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador de licenciandos do Instituto Federal do Amazonas - *Campus Manaus Centro*?

Em vista desse problema, o objetivo geral da pesquisa ficou assim formulado: compreender em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho contribui para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador.

Como objetivos específicos, estabelecemos: a) articular os conceitos de Estágio Curricular, Projetos de Trabalho, aprendizagem da docência e formação de professor pesquisador; b) construir um caminho investigativo, visando o desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC; c) explicitar em que aspectos o Estágio Curricular organizado por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e formação de professor pesquisador; d) organizar uma proposta para o desenvolvimento Estágio por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do IFAM- CMC.

Considerando o problema e os objetivos estabelecidos, construímos um caminho de pesquisa pela abordagem qualitativa, tendo como estratégia para conduzir a investigação a pesquisa colaborativa, por entendermos que ela é a mais adequada aos nossos objetivos, pois os participantes precisam estar engajados “[...] intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coletas de dados ou na sua análise e interpretação”. (ZEICHNER, 1998, p. 212).

2.1 TIPO DE PESQUISA E SUAS FASES

Nossa opção pela pesquisa colaborativa se deu em virtude de sua característica principal, que é a exigência de interações entre os participantes da pesquisa. Além disso, consideramos que esta estratégia se aplica ao que pretendemos, pois permite interpretações sem representatividade numérica, estatística ou linear, assumindo um caráter aberto e flexível, no qual o processo ganha destaque. A seguir tratamos sobre a pesquisa colaborativa e suas fases.

2.1.1 Pesquisa colaborativa

André (2016) assegura que é preciso de que pense na realização pesquisas que levem o professor a ser participante do processo, que ele seja incluído nas decisões e que se envolva nas decisões da pesquisa, exercitando a sua autonomia. Esta forma de fazer pesquisa deve ser aberta ao diálogo, criando um ambiente propício à participação na qual o professor apresente e defenda suas ideias, discordando, opinando, enfim fazendo parte da pesquisa não como um objeto que está a ser investigado, mas como alguém que vivencia as questões práticas das quais o pesquisador irá se ocupar. Assim é a pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa pretende aliar investigação e formação, a fim de promover processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades. Nesta perspectiva, ela

[...] amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e consequentemente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados. (IBIAPINA, 2008, p. 45).

Na pesquisa colaborativa a investigação se dá na ação. Ela envolve os partícipes da pesquisa de modo que os mesmos atuem no percurso do processo investigativo, de forma colaborativa, compreendendo e interpretando a realidade, a partir da busca de soluções possíveis para as problemáticas enfrentadas, além de buscar a produção do conhecimento, culminando com a transformação da cultura, da prática docente e na coprodução de saberes.

Na pesquisa colaborativa, o sentido de colaborar não significa cooperar e nem tão pouco participar, tem a ver com a igualdade de oportunidades de negociação de responsabilidade, em que todos tenham voz e vez nos momentos da pesquisa.

Neste sentido,

[...] a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador com potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Além disso, a autora evidencia que a pesquisa colaborativa é prática porque tem o objetivo de transformar determinada realidade educativa e é reflexiva porque exige que os envolvidos no processo reflitam teoricamente sobre sua prática, transformando tanto a realidade quanto a si mesmos.

Zeichner (1998) ressalta que a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre pesquisadores acadêmicos e professores, pois ela possibilita aproximação e respeito mútuo, aproximando estes universos.

Nessa direção, Desgagné (2007) afirma que a pesquisa colaborativa surge como uma maneira de diminuir a distância entre o mundo acadêmico e o mundo do exercício profissional. Na pesquisa colaborativa os partícipes tornam-se coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e decididos em conjunto.

Na visão de Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa favorece a interação e a compreensão dos contextos onde são realizadas as pesquisas, considerando que os participantes precisam envolver-se de modo que as interações advindas do contexto real facilitem a compreensão daquilo que é investigado. Nesse sentido, ele argumenta que a pesquisa tem que se articular em função de delimitar e conduzir a compreensão daquilo que foi construído durante a investigação. Assim a pesquisa

[...] colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. (DESGAGNÉ, 2007, p.10).

Nessa linha de compreensão, Ibiapina (2008) apresenta algumas características da pesquisa colaborativa, a saber: a) garante formação pela pesquisa; b) promove reflexão de significados que são compartilhados; c) favorece a produção de conhecimento; d) supre as necessidades da prática educativa; e) articula teoria e prática; f) favorece o empoderamento

(mais poder aos partícipes); g) considera o participante como “ator em contexto”, entre outros aspectos. Tais aspectos colaboram com nosso objetivo nesta pesquisa.

Para desenvolver a pesquisa colaborativa, seguimos quatro fases, com base em Ibiapina (2008): diagnóstico, planejamento da ação, implementação da ação e avaliação da ação, conforme apresentamos a seguir.

2.1.1.1 Diagnóstico

O diagnóstico tem um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, visto que oportuniza um olhar detalhado sobre a problemática de pesquisa. Pelo diagnóstico é possível compreender as dimensões situacionais do contexto da pesquisa, condição imprescindível para o direcionamento das ações.

Em nossa pesquisa, o diagnóstico foi resultado da entrevista focalizada e rodas de conversa durante o desenvolvimento da disciplina Seminário de Estágio, ministrada pela pesquisadora, em que teve contato com as problemáticas que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1.1.2 Planejamento

Nesta fase são delineadas as ações pretendidas para a implementação da pesquisa. É importante destacar que na pesquisa colaborativa o ato de planejar não é feito de forma individualizada, distante dos participantes, mas deve ser resultados de momentos de encontros, diálogo, interação e reflexões que culminarão em deliberações coletivas que devem expressar as demandas dos envolvidos com a pesquisa. No planejamento deve ser evidenciada a intencionalidade da pesquisa, além do percurso a ser seguido e o cronograma.

Em nosso planejamento com os participantes da pesquisa definimos uma agenda de atividade para: a) preparar a escolha do tema; b) escolher o tema do projeto; c) especificar o fio condutor do projeto; d) buscar informações e planejar o desenvolvimento do tema; e) estudar e preparar o tema; f) fazer o tratamento das informações; g) destacar o sentido funcional do projeto; h) manter uma atitude de avaliação.

2.1.1.3 Implementação

A implementação deve ser realizada levando em consideração aquilo que foi planejado, embora seja flexível, pois no decorrer do processo poderá haver necessidade de replanejamento. Em nossa pesquisa a implementação se deu em dois momentos formativos: no primeiro os licenciados estudaram sobre Projetos de Trabalho, buscaram materiais em fontes de informações diversificadas, especificaram os objetivos e os conteúdos a serem estudados, realizaram estudos a fim de selecionar informações consideradas mais relevantes e estudaram os passos para construção de Projetos de Trabalho; no segundo momento formativo os licenciandos foram orientados e acompanhados na realização de Projetos de Trabalho na Escola estagiada.

2.1.1.4 Avaliação

No contexto da pesquisa colaborativa avaliação tem um papel crucial, pois é responsável por avaliar as ações em andamento, redimensionando o percurso da pesquisa, se necessário. Embora deva ocorrer uma avaliação no final da implementação da pesquisa, a avaliação deve acompanhar todas as fases da pesquisa colaborativa.

Nesta pesquisa foram realizados dois tipos de avaliação: uma processual, que possibilitou rever ações em curso, observando as necessidades de mudanças, redefinindo o planejamento para a implementação da pesquisa; a outra final, em que apresentamos os resultados das ações implementadas, o que nos permitiu saber se o que foi realizado atendeu às demandas de pesquisa.

Para realizar a avaliação final, lançamos alguns questionamentos, em conformidade com Serrano (1994): que incidência teve esta pesquisa em mim?, em que mudei quanto ao modo de ver o Estágio Curricular?, o que aprendi?, o que é possível evidenciar do processo vivido?

2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, com os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, durante a disciplina Seminário de Estágio. Contou com a participação de vinte e um licenciandos em situação de Estágio.

Os alunos do 7º período são aqueles que já concluíram o Estágio Curricular no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e estavam iniciando os preparativos para começar as atividades de Estágio no Ensino Médio, uma vez que a organização atual do Estágio Curricular indica que os licenciandos devem estagiar nestas duas modalidades de ensino.

A pesquisa foi realizada em dois momentos formativos, sendo que do primeiro momento participaram vinte e um licenciandos e do segundo apenas três⁸, conforme especificado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Participantes da pesquisa.

Nome	1º momento formativo	2º momento formativo
Alice	Sim	Não
Ana	Sim	Não
Clara	Sim	Não
Clarice	Sim	Não
Claudia	Sim	Não
Eduardo	Sim	Não
Helena	Sim	Não
Heloisa	Sim	Não
Isadora	Sim	Não
Izabel	Sim	Não
Jaqueline	Sim	Não
João	Sim	Sim
Júlia	Sim	Sim
Juliana	Sim	Não
Laura	Sim	Não
Lara	Sim	Não
Leonardo	Sim	Não
Marcos	Sim	Sim
Marta	Sim	Não
Maura	Sim	Não
Michele	Sim	Não

Elaborado pela autora, 2018.

⁸ Dos vinte e um licenciandos que participaram do primeiro momento formativo, apenas três participaram do segundo momento. Isso ocorreu devido a impossibilidade de acompanhar a realização dos Projetos de Trabalho dos vinte e um licenciandos nas escolas de Estágio, considerando o tempo de pesquisa e a localização geográfica das escolas. Assim, escolhemos três participantes que optaram em fazer o Estágio Curricular no IFAM-MCM, o que nos permitiu acompanhar todas as ações realizadas, no segundo momento formativo.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As técnicas e os instrumentos de coletas de dados são explicitados no quadro abaixo, considerando cada fase da pesquisa colaborativa realizada.

Quadro 7- Fases da pesquisa colaborativa, ações, técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

Fase	Ações	Técnica/ Instrumentos de coleta de dados
Diagnóstico	Entrevista focalizada e rodas de conversa durante o desenvolvimento da disciplina Seminário de Estágio, ministrada pela pesquisadora.	Entrevista focalizada e roda de conversa/ gravação em áudio e diário de campo.
Planejamento da ação	Planejamento de atividades para as ações abaixo e definição de uma agenda para implementação: a) preparar a escolha do tema; b) escolher o tema do projeto; c) especificar o fio condutor do projeto; d) buscar informações e planejar e desenvolvimento do tema; e) estudar e preparar o tema; f) fazer o tratamento das informações; g) destacar o sentido funcional do projeto; h) manter uma atitude de avaliação.	Entrevista focalizada e roda de conversa/ gravação em áudio e diário de campo.
Implementação	Organizada em dois momentos formativos: o primeiro, uma formação para a compreensão do que é Projeto de Trabalho; segundo, uma formação para a realização de Projetos de Trabalhos nas Escolas de Estágio.	Análise documental/ gravação em áudio, diário de campo.
Avaliação	Foram realizados dois tipos de avaliação: uma processual, que possibilitou rever ações em curso, observando as necessidades de mudanças, redefinindo o planejamento para a implementação da pesquisa; a outra final, em que apresentamos os resultados das ações implementadas.	Roda de conversa /gravação em áudio e diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Inicialmente fizemos uso de entrevista focalizada, pois este instrumento permitiu a interação entre o pesquisador (professor da disciplina Seminário de Estágio) e os participantes da pesquisa (licenciandos em situação de Estágio), uma vez que ela consiste no “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 94).

Os diários de campo também foram instrumentos de coleta de dados, uma vez que possibilitaram descrever as observações e vivências do campo de investigação. De acordo com Zabalza (2004, p. 15) “[...] o conteúdo e o sentido narrado, levam em consideração o

contexto físico, social e cultural, em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si” (ZABALZA, 2004, p.15). O autor ainda argumenta que escrever sobre o que foi vivido nos permite atribuir significado para nossas vivências como uma maneira de aprender a atividade profissional, pois a reflexão sobre o que foi escrito nos possibilita dar significado à ação e construir conhecimentos necessários à docência. Nos diários foram relatados o vivido, o sentido e o refletido.

Por sua vez, em nossa pesquisa, a roda de conversa permitiu reunir dados e informações por meio de uma comunicação ativa com os participantes da pesquisa. Nascimento e Silva (2009) apontam que, as rodas de conversas consistem em uma participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. As rodas de conversa têm como principal objetivo, incentivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização, de saberes e da reflexão voltada para a ação.

A análise documental também serviu como instrumento de coleta de dados, pois ela é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2013). A análise documental pode ser feita em variados tipos de documentos, dependendo da necessidade de informação do pesquisador. Assim nossas análises foram feitas a partir de estudos de documentos, como: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas do IFAM-CMC (IFAM, 2012), o Regulamento do Estágio das Licenciaturas do IFAM-CMC, normatizado na resolução nº 95 (IFAM, 2015) e os áudios gravados no decorrer da pesquisa e que depois de transcritos se tornaram também documentos de análise.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COLABORATIVA

Nesta seção apresentamos o desenvolvimento pesquisa colaborativa, nas quatro fases planejadas. O diagnóstico serviu para compreendermos o contexto da pesquisa e seus participantes. Logo após, planejamos as ações que direcionaram os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Em seguida implementamos as ações, colocando em prática o que foi traçado no planejamento. Por fim, uma avaliação final – dado

que a avaliação acompanha todas as fases da pesquisa - ação – para verificar os resultados da pesquisa junto aos participantes.

2.4.1 Diagnóstico

O diagnóstico se deu no percurso da disciplina Seminário de Estágio Curricular, ministrada pela pesquisadora, e foi decorrente de momentos de discussão, reflexão e diálogo entre a pesquisadora e os licenciandos, sobre as vivências nas Escolas de Estágio. Esses momentos nos permitiram problematizar a dimensão situacional do Estágio.

Após os licenciandos terem encerrado o período de Estágio Curricular no Ensino Fundamental (Estágio I e II) realizamos uma avaliação deste período, a fim de saber como este momento foi percebido e de que maneira ele contribuiu para a aprendizagem docente e formação do professor pesquisador. Observamos lacunas na percepção dos participantes quanto ao Estágio Curricular como espaço de aprendizagem da docência e da formação do professor pesquisador. A contribuição do Estágio Curricular ficou ainda situada a momentos de construção de metodologias e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, demonstrando a necessidade de ampliar o seu significado como espaço de aprendizagem docente capaz de promover o “conhecimento da profissão docente” (LIMA, 2012, p.45).

Outras questões emergiram evidenciando que os licenciandos também entendem o Estágio Curricular como momento de encontro com a escola; como momento de aproximação com a profissão docente; como momento de ação no meio profissional; como momento de vivenciar a profissão docente; como momento de orientação do trabalho docente, mas ainda não veem essas questões como possibilidades investigativas que também fazem parte da aprendizagem da docência.

Dessa forma, as reflexões supracitadas nos levaram a conjecturar sobre a necessidade de elaborar uma proposta para desenvolver o Estágio Curricular, no qual o processo formativo se sobreponha as questões práticas, e esteja pautada na pesquisa e seja norteadas por Projetos de Trabalho.

2.4.2 Planejamento

No planejamento definimos uma agenda de atividades para nortear as ações que seriam realizadas no percurso da pesquisa. Ao planejarmos as atividades definimos os caminhos a serem percorridos, em vista do nosso objetivo. Neste sentido, elaboramos uma

agenda de atividades dividida em dois momentos formativos: no primeiro momento os vinte e um participantes da pesquisa receberam formação para conhecerem a proposta de Projetos de Trabalho, bem como os passos para sua realização na perspectiva de Hernández Ventura (1998). Eles realizaram um projeto sobre Projetos de Trabalho. Esse momento foi planejado em seis encontros, sendo cinco com duração de uma hora e um com duração de duas horas, a serem realizados durante a disciplina Seminário de Estágio; no segundo momento, após terem recebido a formação, os licenciandos estariam aptos a realização de Projetos de Trabalhos nas Escolas de Estágio. Dessa forma, o segundo momento foi voltado à orientação e ao acompanhamento dos licenciandos na realização de Projetos de Trabalho na escola estagiada.

2.4.3 Implementação

Conforme planejado, a implementação das ações se deu em dois momentos formativos: do primeiro, Compreensão do que é Projeto de Trabalho, com carga horária 7 horas, no primeiro semestre de 2018, participaram vinte e um licenciandos; do segundo, Construção de Projetos de Trabalhos nas Escolas de Estágio, com carga horária de 14 horas, no segundo semestre de 2018, participaram três alunos dos vinte e um do primeiro momento formativo. Vejamos como ocorreram esses dois momentos formativos.

2.4.3.1 Primeiro Momento Formativo: Compreensão do que é Projeto de Trabalho

O primeiro momento ocorreu durante a disciplina Seminário de Estágio, ministrada pela pesquisadora, e contou com a participação de vinte e um licenciandos do 7º período curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Amazonas *Campus- Manaus Centro*. Consideramos importante destacar que nossa opção pela referida turma se deu em virtude do tempo da pesquisa, o não nos permitiu realizá-lo como todas as turmas do Estágio.

Nesse primeiro momento foram realizados seis encontros, sendo cinco com duração de 1h e um com duração de 2h. Nesses encontros oportunizamos aos licenciandos, por meio de leituras e discussões de textos, conhecerem a proposta de Projetos de Trabalho de Hernández e Ventura (1998). Desse modo, os participantes da pesquisa se apropriaram de conceitos essenciais para compreensão desta proposta, para no segundo momento, construir Projetos de Trabalho, a partir das vivências nas Escolas do Estágio.

No quadro abaixo trazemos uma síntese das atividades organizadas para o primeiro momento formativo.

Quadro 8- Síntese do primeiro momento da implementação do Estágio por Projetos de Trabalho

Ações	Atividade do Professor	Atividade do licenciando
Preparar a escolha do tema	Disponibilizar um conjunto de informações preliminares necessárias à construção dos argumentos na hora de escolher o tema.	Elaborar argumentos para a escolha do tema.
Escolher o tema e especificar o fio condutor do projeto	Especificar o que será estudado do tema escolhido, ou seja, o assunto em torno do qual o projeto irá se desenvolver.	Participar da escolha do tema e apresentar argumentos sobre a sua necessidade de aprendizagem.
Planejar o desenvolvimento do tema e buscar materiais/informações	Coordenar o planejamento do desenvolvimento do tema e auxiliar na elaboração do índice individual e do roteiro inicial da classe. Apresentar diferentes fontes de informação para dar suporte ao aluno.	Planejar o desenvolvimento do tema, elaborando o índice individual e o roteiro inicial da classe. Buscar de informações em diferentes fontes.
Estudar e preparar o tema	Fazer perguntas ao tema, apresentar novidades, paradoxos e concordâncias.	Estudar e atualizar as informações sobre o tema.
Envolver os componentes do grupo, destacar o sentido funcional do projeto e realizar o tratamento das informações	Destacar o sentido funcional do projeto e mostrar os ganhos na realização de projeto. Criar um clima de envolvimento e reforça o interesse dos alunos de aprender sobre o tema estudado. Apresenta situações que levem os alunos a fazerem conexões das informações reunidas com a realidade.	Saber o sentido e a funcionalidade do projeto e compreender o que são Projetos de Trabalho. Envolver-se e interessar-se pelas atividades realizadas no projeto Fazer o tratamento das informações, interpretando a realidade.
Manter uma atitude avaliativa e realizar o dossiê de síntese	Manter uma atitude avaliativa observando a sequência: a) avaliação inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem; b) avaliação formativa: o que estão aprendendo; c) avaliação final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais?	Agregar, ordenar e registrar novas informações ao índice inicial e construir o dossiê de sínteses. Realizar a avaliação que pode ser uma autoavaliação para recapitular o processo e apresentar o que aprendeu no projeto ou aplicar o que foi aprendido em situações simuladas. Realizar a avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na sequência, procuramos fazer um relato minucioso do que ocorreu em cada encontro, a partir das ações desenvolvidas e das atividades do professor, no caso o pesquisador, e dos licenciandos participantes da pesquisa.

1º. Encontro: Preparação da escolha do tema

O primeiro encontro aconteceu no dia 28 de fevereiro, na sala 15 do Instituto Federal do Amazonas - *Campus* Manaus Centro. O objetivo deste primeiro encontro foi oportunizar aos licenciandos o contato com um conjunto de informações preliminares acerca do desenvolvimento de Projetos no ambiente escolar.

Na apresentação enfatizamos duas ideias que tratam do desenvolvimento de Projetos como pressupostos de aprendizagem. A primeira referiu-se ao que propõe Hernández e Ventura (1998), no livro *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*, que reflete, entre outras coisas, sobre o currículo e as novas formas de lidar com os conteúdos escolares. Essa perspectiva sugere que os conteúdos escolares sejam trabalhados a partir do desenvolvimento de Projetos de Trabalhos e resultem de reflexões e interações e colocam o aluno no centro do processo.

A segunda abordagem apresentou as ideias de Bender (2014), presentes no livro *Aprendizagem Baseada em Projetos*. Nessa obra o ensino é encarado como um ato empolgante e inovador, no qual os estudantes constroem projetos e buscam soluções para problemas encontrados no mundo real. Os alunos têm autonomia para gerenciar seu tempo e o percurso de aprendizagem, assumindo uma postura ativa diante do conhecimento. Na aprendizagem baseada em projetos o aluno aprende a aprender fazendo.

Ao final da exposição, observamos que as duas abordagens veem o desenvolvimento de projetos como caminhos para uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, notamos que os licenciandos demonstraram interesse em pensar o Estágio Curricular pelo viés de Projetos, pois como ficou evidente no diagnóstico, faz-se necessário desenvolver um Estágio que privilegie a aprendizagem docente e a formação do professor como pesquisador.

Como atividade para o próximo encontro, sugerimos que os licenciandos visitassem e fizessem o registro escrito das informações sobre o desenvolvimento de projetos escolares na educação básica, encontradas no site Porvir⁹. Dessa forma, propusemos que no encontro seguinte os licenciandos apresentassem seus registros e socializassem as informações observadas na visita ao site, além de apresentar, por escrito, ideias para desenvolver o Estágio.

⁹Endereço para acesso: <http://porvir.org/?s=&cs=tecnologia-e-infraestrutura>

2º Encontro: Escolher o tema e especificar o fio condutor do projeto

O segundo encontro aconteceu no dia 7 de março de 2018, no mesmo local do primeiro encontro. Organizamos este encontro em dois momentos: a fala da professora da disciplina Seminário de Estágio (pesquisadora) e a fala dos licenciandos (participantes da pesquisa). Os objetivos deste encontro foram escolher o tema e especificar o fio condutor do Projeto. Iniciamos nossa fala, que delimitamos em 10 minutos, fazendo uma breve explanação sobre os documentos que atualmente norteiam a organização do Estágio das licenciaturas do IFAM-CMC. Apresentamos o que consta no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura (IFAM, 2012) e no Regulamento do Estágio das licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas (IFAM, 2015). Deste modo, dialogamos com os licenciandos sobre a forma como o Estágio Curricular vem acontecendo no IFAM-CMC, e refletimos sobre a possibilidade de torná-lo mais significativo do ponto de vista da aprendizagem docente e formação do professor pesquisador.

Após essa fala, os licenciandos apresentaram sugestões para o desenvolvimento do Estágio. As sugestões mostravam o interesse em desenvolver o Estágio por Projetos de Trabalho. Na sequência, o passo seguinte foi abrir uma roda de conversa, na qual a professora (pesquisadora) e os licenciandos (participantes da pesquisa) tiveram oportunidade de se pronunciar, apresentar sugestões, defender propostas e argumentar sobre a necessidade, possibilidade de realização e a relevância em organizar o Estágio Curricular a partir de Projetos de Trabalho. Ao final da discussão fizemos a escolha do tema que ficou definido como: “Projetos de Trabalho”.

A definição do fio condutor do Projeto emergiu do diálogo com os participantes da pesquisa, que consideraram válido se apropriar de conceitos encontrados na obra de Hernández e Ventura (1998), que explicita, entre outras coisas, os passos para construir Projetos de Trabalho. Assim o esquema cognoscitivo do projeto foi pautado na articulação entre Projetos de Trabalho e o desenvolvimento do Estágio Curricular.

Observamos que os licenciandos consideraram relevante a proposta de Projetos de Trabalho defendida por Hernandez e Ventura (1998), visto que construir Projetos em colaboração com os alunos das escolas estagiadas poderia possibilitar um conhecimento mais significativo e transformar “[...] as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam suas práticas”. (IBIAPINA, 2008, p. 09).

No que se refere à formação do professor pesquisador realizar Projetos nas escolas aproxima o professor da pesquisa, pois quando se trabalha dentro desta perspectiva a pesquisa

deixa de ser uma atividade distante do trabalho docente, passando a integrar as atividades diárias na Escola.

Finalizamos o 2º encontro propondo que os licenciandos construíssem um índice individual (lista de conteúdos) sobre o que gostariam de saber a respeito dos Projetos de Trabalho, tema escolhido. Neste sentido, foi proposto que os alunos apresentassem esses índices individuais no encontro seguinte. A elaboração do índice individual foi necessária, pois permitiu que os licenciandos direcionassem o caminho a ser seguido na realização do projeto.

3º Encontro: Planejar o desenvolvimento do tema e buscar materiais/informações

O terceiro encontro aconteceu no dia 14 de março de 2018, e assim como os demais, ocorreu na sala 15 do Instituto Federal do Amazonas- CMC. O objetivo deste encontro foi planejar o desenvolvimento do tema, ou seja, fazer a primeira previsão de conteúdos a serem estudados no projeto e assim direcionar o início da busca de materiais/informações.

Iniciamos o encontro apresentando aos licenciandos a proposta dos grupos colaborativos, visto que esta organização é característica dos Projetos de Trabalho. Para tanto, foram organizados cinco grupos colaborativos e a dinâmica deste encontro ficou centrada na socialização dos índices individuais (lista de conteúdos), construídos no encontro anterior, em que os licenciandos trocaram informações e a partir daí elaboraram, de maneira colaborativa, o roteiro inicial da classe (lista de conteúdos coletiva), apresentada no quadro abaixo e que serviu para direcionar o desenvolvimento do tema.

Quadro 9 – Roteiro inicial da classe

Roteiro inicial da classe
O que são Projetos de Trabalho?
Quais as características dos Projetos de Trabalho?
Quais os passos para a realização de Projetos de Trabalho?
Como realizar Projetos de Trabalho nas Escolas de Estágio?

Fonte: Elaboração própria.

Ao final do encontro, após os licenciandos apresentarem o roteiro inicial da classe, foi proposto o estudo do Capítulo V- Os Projetos de Trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares do livro- A organização do Currículo por Projetos de Trabalho

(HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Esta ação foi direcionada pelo roteiro inicial da classe, em que os licenciandos buscaram no capítulo sugerido, as respostas para o seus questionamentos iniciais. Assim, sugerimos que fosse feito o registro escrito das respostas que seriam socializadas posteriormente. É importante destacar que não foi possível realizar o estudo em sala, pois o tempo limitado (1h) não permitiu. Desta maneira, foi sugerido que os licenciandos se reunissem em outro momento para a efetivação do que havia sido proposto.

4º Encontro: Estudar e preparar o tema

O quarto encontro aconteceu no dia 21 de março de 2018 e teve como objetivo estudar e preparar o tema, além de buscar informações sobre Projetos de Trabalho no capítulo proposto para estudo.

Iniciamos o encontro convidando os licenciandos a organizarem-se em grupos colaborativos, a fim de socializarem o resultado do estudo do capítulo sugerido no encontro anterior. Para isso, abrimos uma roda de conversa e cada grupo apresentou o resultado do que foi estudado, lembrando que para a realização desta ação, os alunos seguiram o roteiro inicial da classe, construído no 3º encontro.

Na socialização, os licenciandos tiveram a oportunidade de mostrar o que compreenderam sobre Projetos de Trabalho. Desta maneira, cada grupo destacou o que considerou relevante e ainda apresentou dúvidas sobre os passos para construção de Projetos de Trabalho, especialmente na Escola de Estágio. Assim, tivemos a oportunidade de esclarecer as dúvidas apresentadas pelos licenciandos.

De acordo com o planejamento deste encontro todos os grupos deveriam socializar o resultado da busca de informações realizada com a leitura do capítulo, mas o tempo limitado se configurou como um aspecto negativo para o desenvolvimento desta ação, uma vez que o tempo de uma hora foi insuficiente para os cinco grupos colaborativos apresentarem suas considerações. Assim, propusemos que somente três grupos apresentassem o resultado dos seus estudos, ficando os outros dois grupos para o encontro seguinte.

5º Encontro: Envolver os componentes do grupo, destacar o sentido funcional do projeto e realizar o tratamento das informações

O quinto encontro ocorreu no dia 28 de março de 2018 e teve como objetivo realizar o tratamento das informações encontradas no capítulo estudado e apresentado no encontro

anterior. No entanto, antes de iniciarmos a ação planejada para o encontro, tivemos que retomar a apresentação dos dois grupos que ficaram pendentes, conforme acordado no encontro anterior.

Após a socialização dos dois grupos, demos início as ações previstas para o quinto encontro. Assim sendo, os licenciandos se reuniram em seus grupos colaborativos e de posse dos dados levantados, com o estudo do capítulo sugerido, iniciaram o tratamento das informações e foram convidados a responder os seguintes questionamentos: a) Foi possível estabelecer conexões das informações obtidas com conhecimentos que vocês dispunham sobre o desenvolvimento de projetos nas escolas? b) As informações encontradas contribuíram para que você compreendesse a dinâmica dos Projetos de Trabalho? c) Você considera possível construir Projetos de Trabalho na Escola onde realiza o Estágio? Dado um tempo para responder aos questionamentos, foi feita uma roda de conversa em que os licenciandos tiveram a oportunidade de se posicionar frente ao tema estudado, considerando os questionamentos (a, b e c). Esta atividade consistiu em relacionar o que foi observado, na leitura do texto, com as vivências dos licenciandos, objetivando dar sentido ao que foi estudado. Com isso, os licenciandos puderam relacionar as informações apreendidas, com o que eles sabiam sobre o desenvolvimento de projetos, já que todos haviam realizado Projetos de Aprendizagem¹⁰ no Estágio II, pois é uma atividade obrigatória para os alunos de licenciatura do IFAM.

Com esta atividade, mostraram suas compreensões sobre Projetos de Trabalho, em dois aspectos principais: a) quando fizeram comparações entre essas duas formas de fazer Projetos, destacando as principais diferenças existentes entre os Projetos de Aprendizagem realizados nas Escolas no Estágio II, e a proposta de Projetos de Trabalho, segundo Hernández e Ventura (1998); b) quando destacaram os passos para a realização de Projetos de Trabalho.

Quanto ao primeiro aspecto as principais diferenças apontadas foram: a) a possibilidade de realizar os projetos (Projetos de Trabalho) em grupo na Escola de Estágio, uma vez os projetos que realizaram na escola (Projeto de Aprendizagem) têm forte apelo individual; b) as informações obtidas com as pesquisas para a realização dos Projetos de Trabalho são sempre retomadas o que normalmente não ocorre no Projeto de Aprendizagem.

¹⁰ Os projetos de Aprendizagem fazem parte das atividades obrigatórias dos Estágios II e IV nas Escolas de Estágio, eles são elaborados pelos alunos a partir do diagnóstico situacional das salas de aulas estagiadas. No Estágio II, são realizados no ensino fundamental, e no Estágio IV, no ensino médio.

No que se refere ao segundo aspecto, os licenciandos mostraram entendimento dos passos para a realização de Projetos de Trabalho e relacionaram essas informações com o que eles sabiam sobre fazer Projetos na Escola, compararam Projetos de Trabalho com o Projeto de Aprendizagem e apresentaram diferenças e as possibilidades. Além disso, consideraram possível realizá-los nas Escolas de Estágio.

É importante mencionar que o tratamento das informações é uma das funções principais dos Projetos de Trabalho e pode ser feita tanto de forma individual quanto coletiva e tem como principal objetivo interpretar a realidade e propor novas perguntas, o que indica continuidade e possibilidade de novos questionamentos que darão origem a novos projetos.

Encerramos o encontro, destacando o sentido funcional de trabalhar com Projetos de Trabalho, enfatizando os ganhos que o desenvolvimento do Estágio por Projetos de Trabalho poderia trazer para formação dos licenciandos.

6º Encontro: Manter uma atitude avaliativa e realizar o dossiê de síntese

O sexto encontro ocorreu no dia 04 de abril de 2018, no mesmo local dos encontros anteriores. Este encontro teve como objetivo avaliar as ações desse primeiro momento formativo. Iniciamos as atividades pedindo que os licenciandos se reunissem nos grupos colaborativos e lançassem mão dos roteiros iniciais da classe, construídos no terceiro encontro e inserissem informações adquiridas no tratamento da informação, dando origem ao dossiê de sínteses, ou seja, o registro final do que foi aprendido com o estudo do tema Projetos de Trabalho. Em seguida abrimos uma roda de conversa em que os licenciandos tiveram a oportunidade de mostrar o que foi aprendido com a formação sobre Projetos de Trabalho. Para tanto, lançamos alguns questionamentos sobre o processo vivenciado: a) O que é possível evidenciar do processo vivido? b) Como você se viu no decorrer do processo de formação?

Em relação ao primeiro questionamento, os licenciandos evidenciaram que a formação permitiu ter outro olhar sobre o desenvolvimento de Projetos, foi possível compreender as diferenças existentes entre Projetos de Trabalho e os Projetos de Aprendizagem, que vem sendo realizados no Estágio das licenciaturas no IFAM.

No que se refere ao segundo questionamento observamos que no decorrer do processo os licenciandos foram compreendendo os caminhos para a realização de Projetos de Trabalho e assim adquiriram elementos teóricos para desenvolverem Projetos de Trabalho nas Escolas de Estágio.

Na realização desta atividade, identificamos um viés formativo presente na proposta de realizar o Estágio por Projetos de Trabalho, tanto para a aprendizagem da docência quanto para a formação de professores pesquisadores, pois os projetos são realizados a partir de pesquisas, com registros sistemáticos e metodologia de trabalho que considera o envolvimento efetivo dos alunos.

Nesse encontro de avaliação, observamos que na realização de Projetos de Trabalho é de fundamental importância avaliar todo o processo, de modo sistemático, ou seja, é preciso que todos os encontros sejam avaliados, a partir das questões centrais neles trabalhadas.¹¹ Constatamos que houve limitação em nossas ações, já que realizamos, de modo sistemático, apenas a avaliação final, em que tomamos como referência Serrano (1994) para elaborar duas questões: em que mudei quanto ao modo de ver o Estágio? O que é possível evidenciar do processo vivido?

A seguir apresentamos um quadro com as respostas dos licenciandos, para as duas questões, na avaliação final do primeiro momento formativo.

Quadro 10- Respostas dos licenciandos na avaliação final do primeiro momento formativo

Alice	A escola deveria dar um direcionamento para gente fazer projeto. Não tem ninguém que te fale sobre a escola, sobre a estrutura, se tem laboratório, se tem biblioteca, se tem isso ou aquilo. Ninguém nos acolhe na escola de Estágio. Para dá certo todos tem que entender a proposta.
Ana	No Estágio eu gosto logo de fazer a intervenção. É uma oportunidade de colocar em prática o que aprendemos. É oportunidade de aprender a dar uma boa aula, preparar uma atividade. Buscar novas metodologias. Eu acho que o projeto é extenso. Para mim o que vale mesmo é saber dar aula. Saber falar para os alunos entenderem o assunto, porque o que mais a gente vê no Estágio é o professor falando para ninguém. Os alunos não estão nem aí. O professor não está nem aí se o aluno entendeu ou não.
Clara	Nos projetos eu vejo alguns problemas: como vai ser a busca do material/informação? Eu vou ter que levar para sala para os alunos pesquisarem? Será possível realizar com salas de aula lotada? Mesmo vendo algumas dificuldades eu acredito que seja uma proposta válida.
Clarice	O tempo é muito curto para gente fazer projeto, os 50 minutos de aula duas vezes por semana é pouco, fora que tem outras coisas no Estágio como a observação dos problemas que o professor enfrenta e a busca de metodologias para enfrentá-los.
Cláudia	Eu acho que discutir sobre projetos na Disciplina Seminário de Estágio agregara aprendizagens em nossa formação. Fazer projetos é bom, mas a gente esbarra em algumas dificuldades e a principal delas é que o professor-campo não entende o que a gente quer fazer. Eu acho que a troca de experiências sobre a realização de projetos é importante, pois nós enfrentamos dificuldades parecidas nas escolas que estagiamos. A falta de comunicação entre as partes interessadas (IFAM e Escolas) dificulta o processo
Eduardo	O Estágio possibilita a integração com o ambiente escolar e permite que a gente tenha contato com as situações referentes ao processo de ensino. Fazer Projetos de Trabalho

¹¹ Destacamos que na proposta defendida por Hernández e Ventura (1998), os momentos de avaliação sistemática devem fazer parte de todas as ações dos Projetos de Trabalho.

	vai ajudar a dar um direcionamento para o Estágio. A gente sabe que tem que participar das coisas da escola. Que tem que observar os problemas e pensar soluções. Sabe que tem que fazer regência, fazer projeto de intervenção, mas nem sempre é feito.
Helena	Seria uma coisa ideal fazer projeto no Estágio, mas o professor-campo tem a aula dele para dar, tem a sua programação. Isso é uma coisa para gente pensar. Não basta chegar apresentar a ideia do projeto, o professor precisa entender o que pretendemos. Eu creio que os projetos ajudariam os alunos a participarem mais dos assuntos abordados em sala e ainda iria melhorar o desenvolvimento de quem quer ser professor de fato.
Heloisa	E quando começa o Estágio o que a gente sabe da prática pedagógica na sala de aula? A gente só tem a Didática [disciplina], e não é suficiente para ter esse olhar observador. Como aconteceu comigo agora no Estágio, eu fiquei inquieta com uma situação que tá acontecendo na sala, e isso já é um olhar de pesquisador. Por que agora eu estou tendo essa base, já no final do curso; por que não inicia lá no primeiro período?
Isadora	Acho que fazer esses projetos não é prático, é muito cansativo, não depende só de ter boa vontade.
Izabel	Eu acho que no primeiro momento da observação o aluno [licenciando] já poderia intervir. Aquele Estágio de observação já poderia ser de regência e aplicação de projeto. Para mim isso ia ajudar mais no meu aperfeiçoamento profissional. Eu sei que é um bom recurso que pode ajudar na aprendizagem dos alunos, mas não me sinto preparada para fazer.
Jaqueline	Para dar certo [fazer projetos na escola de Estágio] todo mundo tem que entender a proposta. Não adianta a gente saber se quem está na escola não sabe. Eu acho que tinha que limitar essas escolas num espaço para distribuir a gente.
João	Para fazer os projetos tem que ter um direcionamento. Ao menos o projeto é uma possibilidade de ação, sem essa coisa de observação e tal. Foi boa essa formação porque a gente chega para fazer o Estágio e não sabe o que é um projeto de intervenção; não sabe que tipo de regência vai fazer, se é em uma ou em todas as salas. O orientador-campo vai saber o que estagiário está fazendo?
Júlia	No Estágio passado eu senti falta de conversar mais com o meu orientador-campo. Ele era muito reservado e estava sempre ocupado com as burocracias da escola e não tinha tempo de conversar sobre as situações da sala.
Juliana	Os projetos têm a ver é com a pesquisa em sala. Os projetos podem ser esse momento para pesquisar. Qual o apoio que a gente vai ter? Qual é o momento que vamos aprender a ser professor pesquisador? Tem que convencer o professor-campo que pode dar certo fazer o projeto. Eu pergunto como agente vai conseguir nosso desenvolvimento para ser um bom professor se na escola não encontramos o apoio necessário?
Laura	Os professores que estão com a gente lá no Estágio devem receber treinamento para trabalhar com Projetos de Trabalho já que é o momento prático do nosso curso.
Lara	Com os Projetos de Trabalho nós poderíamos ampliar o acesso dos alunos a informação. Eu acho que pode ser uma boa ideia fazer projeto. Acho que nos projetos eu organizaria muito mais coisas de forma prática não só pros alunos, mas também para mim.
Leonardo	Eu gostei da proposta, mas acho que precisa fazer na escola para ver se dá certo. Precisa ver se o professor vai deixar e se a diretora vai permitir. Tem que avaliar todas essas questões. Não é só chegar e fazer o projeto. Envolve muita gente.
Marcos	Seria bom se aqui no IFAM tivesse um centro de Estágio e que fosse aqui o nosso local de Estágio, assim a gente ia poder observar os problemas que o professor passa e já pensar em soluções inclusive usando tecnologia. O professor orientador IFAM poderia acompanhar mais o Estágio. Eu vejo que na escola onde a gente faz Estágio precisa de orientação.
Marta	Eu gosto da ideia de fazer projeto no Estágio, mas acho que deveria ter mais horas com o orientador do IFAM para ele direcionar o nosso Estágio, para nos sabermos o que observar o que pesquisar e onde buscar as nossas respostas. Foi muito importante participar da formação.
Maura	Eu acho que é preciso de um tempo a mais na Disciplina Seminário de Estágio para

	expor e discutir as ideias dentro da sala de aula com os colegas.
Michele	Eu gostei muito da proposta, fazer projetos na escola parece ser muito gratificante para nós e principalmente para os alunos.

Fonte: Elaboração própria, a partir das transcrições do primeiro momento formativo, 2018.

Das respostas dadas pelos licenciandos, cinco questões são evidenciadas: 1) a necessidade que o orientador-campo compreenda a proposta de Projetos de Trabalho; 2) a necessidade de acompanhamento do orientador IFAM no processo de realização de Projetos de Trabalho na escola de Estágio; 3) a necessidade de diálogo e comunicação entre a escola de Estágio e a instituição formadora; 4) dificuldades para realizar Projetos de Trabalho nas Escolas de Estágio; 5) falta de compreensão da dimensão formativa presente no Estágio no que se refere à formação do professor pesquisador e a aprendizagem da docência.

Quanto à primeira questão, observamos nas falas de Alice, Júlia, João, Cláudia, Laura e Helena, que eles consideram importante que o orientador-campo compreenda a proposta, uma vez que dele depende o tempo e o espaço necessários à realização de Projetos de Trabalho nas escolas estagiadas, pois não é possível implementar a referida proposta sem o apoio do professor da Escola onde se realiza o Estágio Curricular.

No que se refere à segunda questão os licenciandos Marcos, Marta e Maura entendem que é importante o acompanhamento do orientador IFAM, uma vez que, na realização dos Projetos de Trabalho, é indispensável os momentos de diálogo entre o licenciando e seu orientador de Estágio, a fim de planejar as ações e atividades e serem implementadas na realização dos Projetos de Trabalho.

Os licenciandos Leonardo, Cláudia e Jaqueline avaliaram que é necessário estabelecer uma comunicação entre a instituição formadora e a escola estagiada, tendo em vista que a falta de interação dificulta o processo. Essa percepção evidencia a necessidade urgente de investir esforços no sentido de estreitar a comunicação com as escolas estagiadas, visto que é essencial para desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho.

Já as licenciandas Clarice e Clara chamaram a atenção para as possíveis dificuldades que poderão ser enfrentadas ao realizar Projetos de Trabalhos. Para elas fatores como a falta de material para pesquisa, falta de estrutura, falta de conhecimento da dinâmica de realização, o número excessivo de alunos e a falta de apoio da Escola de Estágio podem se configurar como limitações para a realização dos Projetos nas escolas.

Além disso, foi possível observar também que alguns licenciandos não perceberam a dimensão formativa presente nos Projetos de Trabalho, ainda que estejamos tratando apenas das vivências do primeiro momento formativo. Nas falas de Ana, Heloísa, Laura e Isadora

foram observadas ideias que relacionam o Estágio Curricular a perspectiva da instrumentalização da prática, o que demonstra uma necessidade de construir uma proposta para desenvolvê-lo tendo como elementos centrais a aprendizagem da docência e o desenvolvimento de uma atitude investigativa.

Assim, as respostas dos licenciandos nos dão indícios da necessidade de buscar sentido para o Estágio Curricular, em uma perspectiva voltada à aprendizagem docente vinculada à pesquisa, em sua articulação com a escola-campo, compreendendo teoria e prática como elementos interdependentes no processo de formação inicial. O segundo momento formativo contempla tal perspectiva, embora nesta pesquisa, tenhamos caminhado apenas com três participantes, pelas razões pontuadas.

2.4.3.2 Segundo Momento Formativo: Construção de Projetos de Trabalhos nas Escolas de Estágio

Este momento formativo ocorreu no segundo semestre de 2018, teve carga horária de 14 horas e foi organizado em três etapas: Planejamento – 6h; Implementação - 6h; Avaliação – 2h – nesta ocorreu a avaliação final da pesquisa.

A escola-campo de Estágio foi o próprio Instituto Federal do Amazonas - *Campus Manaus Centro*, turma do segundo ano do Curso Técnico em Edificações¹². A turma era composta por 34 alunos com idades entre 14 e 17 anos, sendo 14 meninas e 20 meninos.

Na sequência passamos a tratar dos caminhos percorridos no segundo momento formativo da pesquisa.

2.4.3.2.1 Planejamento

O planejamento ocorreu em três dias (06, 12 e 14 de Junho de 2018), na Escola de Estágio, e teve carga horária de 2 horas para cada dia. Para iniciar o planejamento os licenciandos reuniram-se com o orientador-campo (professor da Escola de Estágio) a fim de planejar as ações a serem desenvolvidas na realização dos Projetos de Trabalho. O orientador-campo informou aos licenciandos que não conhecia a referida proposta, mas se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário.

A turma indicada pelo orientador-campo para a realização do projeto foi o 2º segundo ano do curso Técnico em Edificações do IFAM-CMC. O tema do projeto proposto

¹² Os licenciandos já conheciam a turma onde a proposta foi desenvolvida, pois já haviam iniciado o Estágio, sendo em 2018.1 Estágio III e 2018.2 Estágio IV, conforme organização no IFAM-CMC.

pelo orientador-campo foi Reino Animal, em virtude do conteúdo programático da turma. As datas disponibilizadas para o início das atividades foram os dias 19 e 26 de junho e 03 de julho de 2018. É importante destacar que cada aula teria duração de 2h.

Na data marcada para o início das atividades (19 de junho) os licenciandos tiveram o primeiro contratempo. O orientador-campo os avisou que não poderia mais disponibilizar as aulas necessárias para a realização dos Projetos de Trabalho no primeiro semestre, pois havia atrasado o conteúdo e as atividades avaliativas. Então, ele sugeriu que o projeto fosse realizado somente no segundo semestre, no entanto permitiu que os licenciandos continuassem acompanhando as atividades da turma até o final do primeiro semestre.

Ao iniciar o segundo semestre os licenciandos dirigiram-se ao IFAM-CMC, a fim de encontrar com o orientador-campo e retomar as atividades do projeto. É importante lembrar que estabelecer um diálogo com o orientador-campo foi fundamental, pois dele dependeu o espaço e o tempo para a realização das atividades pretendidas. Ao final do encontro ficou decidido que o tema do Projeto seria mantido e as novas datas seriam os dias 14, 21 e 28 de agosto de 2018.

Ao planejar as ações os licenciandos consideraram as informações recebidas no primeiro momento, em que conheceram a proposta e se apropriaram dos conhecimentos necessários para a construção de Projetos de Trabalho na Escola de Estágio. Assim, em seu planejamento, os licenciandos tomaram como referência os nove passos propostos por Hernandez e Ventura (1998) para a realização dos Projetos de Trabalho, como expomos no quadro abaixo.

Quadro 11- Ações e atividades dos Projetos de Trabalho.

AÇÕES	ATIVIDADES
1. Escolher o tema	Discutir a necessidade, a relevância e o interesse pelo tema. O tema poderá ser proposto pelo docente ou escolhido pelos alunos.
2. Especificar o fio condutor	Especificar o assunto principal do Projeto (o motor do conhecimento). O assunto em torno do qual o projeto irá se desenvolver.
3. Planejar o desenvolvimento do tema	Explicitar os objetivos (o que se pode aprender no projeto?) e os conteúdos (conceituais e procedimentais).
4. Buscar materiais/informações	Localizar fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto.
5. Estudar e preparar o tema	Selecionar, estudar e atualizar as informações em torno do tema.
6. Realizar o tratamento das informações	Articular as informações encontradas com a realidade dos alunos. É o momento de dar sentido às informações reunidas.

7. Envolver os componentes do grupo e Destacar o sentido funcional do projeto	Destacar a atualidade, a necessidade e a funcionalidade do estudo tema para o grupo.
8. Realizar um dossiê de sínteses	Registrar o que foi aprendido na realização do projeto
9. Manter uma atitude de avaliação	Identificar o que os alunos sabiam o que eles e o que aprenderam na realização do projeto, a partir da sequência: Avaliação inicial: O que os alunos sabem sobre o tema? Avaliação formativa: o que estão aprendendo com o projeto? Avaliação final: o que aprenderam com o projeto?

Fonte: Elaborado com base em Hernández e Ventura (1998).

Entretanto, por se tratar de uma situação de Estágio Curricular, e pelo fato de o orientador-campo ter determinado o tema e o fio condutor do Projeto de Trabalho (animais invertebrados), a partir dos conteúdos programáticos da turma, os licenciandos não seguiriam todos os passos previstos por Hernández e Ventura (1998), uma vez que na perspectiva dos autores a escolha do tema e do fio condutor do projeto devem ser frutos de discussões e interesse dos alunos. Embora tivessem planejado os nove momentos, acataram a proposta do orientador-campo. Sendo assim, os licenciandos realizaram apenas os sete últimos passos na Escola estagiada, conforme apresentados no quadro abaixo.

Quadro 12 – Ações/atividades para construção do Projeto de Trabalho na Escola de Estágio.

AÇÕES	ATIVIDADES DOS ESTAGIÁRIOS	ATIVIDADES DOS ALUNOS
Planejar o desenvolvimento do tema	Os estagiários coordenaram a elaboração dos índices individuais e do roteiro inicial da classe. Eles fizeram uma primeira previsão dos conteúdos e definiram os objetivos do projeto o que permitiu iniciar o desenvolvimento das atividades o, buscando resposta para a seguinte questão: o que pretendo que os alunos aprendam com o Projeto?	Os alunos fizeram uma lista de conteúdos que gostariam de estudar no projeto (Índice individual). Em seguida socializaram os índices individuais, trocaram informações e a partir daí elaboraram, de forma coletiva, o roteiro inicial da classe, que serviu para direcionar o desenvolvimento do Projeto.
Buscar materiais/informações	Os estagiários apresentaram um aplicativo de pesquisa disponível no smartphone para que os alunos pudessem buscar as informações sobre o tema do projeto.	Os alunos realizaram a busca de informações sobre o tema do projeto em um aplicativo de pesquisa disponível em seus smartphones dos alunos.
Estudar e preparar o tema	Os estagiários atualizaram as informações em torno do tema que se ocupa o projeto. Fazendo questionamentos ao tema, apresentando novidades, mostrando paradoxos e concordâncias, permitindo que os alunos fossem se apropriando de novos saberes.	Os alunos estudaram e atualizaram as informações reunidas e responderam aos questionamentos propostos pelos estagiários.

Realizar o tratamento das informações	Os estagiários coordenaram o tratamento das informações. Nesta atividade foi necessário que cada grupo fosse acompanhado por um dos estagiários. Os estagiários apresentaram situações que levaram os alunos a relacionar as informações reunidas com a realidade	Os alunos realizam o tratamento das informações interpretando a realidade, propondo novas perguntas, relacionando as novas informações com aquelas que eles já dispunham.
Envolver os componentes do grupo e destacar o sentido funcional do Projeto	Os estagiários criaram um clima de envolvimento e de interesse no grupo, acompanhando o processo de tratamento que os alunos deram às informações encontradas, destacando o sentido funcional do projeto, reforçando a consciência de aprender do projeto. Por que foi importante realizar o projeto?	Os alunos envolveram-se e interessaram-se pelas atividades do Projeto. Buscaram o sentido para a realização do projeto. Responderam ao seguinte questionamento: porque foi importante realizar o Projeto de Trabalho?
Manter uma atitude de avaliação e realizar um dossiê de sínteses.	Os estagiários mantiveram uma atitude avaliativa observando a sequência: a) avaliação inicial: o que os alunos sabiam sobre o tema? b) avaliação formativa: o que eles estão aprendendo com o Projeto; c) avaliação final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações?	Os alunos realizaram a avaliação em que puderam recapitular o processo de realização do projeto, mostrando o que aprenderam e qual a utilidade prática do que foi aprendido.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da realização de Projetos de Trabalho na escola de Estágio, 2018.

Na implementação, estão descritos os três encontros realizados na Escola de Estágio para a realização dos Projetos de Trabalho, de acordo com as ações/atividades apresentadas no quadro 12, considerando que o tema e o fio condutor foram estabelecidos pelo professor da turma estagiada.

2.4.3.2.2 Implementação

A implementação ocorreu em três encontros, cada uma com duração de duas horas, conforme apresentado a seguir.

1º encontro - Buscar de materiais; planejar o desenvolvimento do tema; estudar e preparar o tema e buscar informações

No primeiro encontro, ocorrido no dia 14/08/2018, os licenciandos fizeram uma breve exposição sobre o tema reino animal e destacaram o fio condutor do projeto: animais

invertebrados. Enfatizaram conceitos, subdivisões e apresentaram um vídeo com algumas curiosidades sobre o tema. O objetivo deste encontro foi situar os alunos no contexto do projeto, planejar o desenvolvimento do tema e realizar a busca de informações.

Dando continuidade às ações previstas os licenciandos explicaram como seriam desenvolvidas as atividades do projeto e sugeriram que os alunos se dividissem em cinco grupos colaborativos a fim de iniciarem o projeto.

Reunidos em grupos colaborativos os alunos fizeram indicação do que trabalhariam no projeto. O grupo um escolheu filo poríferos, o grupo dois optou pelo filo molusco, o grupo três ficou com o estudo dos artrópodes, o grupo quatro preferiu os anelídeos e o grupo cinco decidiu estudar equinodermos.

Em seguida, os alunos foram convidados pelos licenciandos a realizarem o passo seguinte do projeto, planejamento do desenvolvimento do tema, que consistiu em fazer uma primeira previsão de conteúdos ou índice individual, que corresponde a uma lista do que estudar. Primeiramente os alunos fizeram índices individuais e em seguida socializaram seus índices com os demais membros do grupo e assim construíram o roteiro inicial da classe.

Prosseguindo com as atividades previstas, o próximo passo foi estudar e preparar o tema a partir da busca de informações acerca do que foi selecionado no roteiro inicial da classe, construído anteriormente. Para o desenvolvimento dessa atividade os licenciandos sugeriram que os alunos baixassem, em seus *smartphones*, um aplicativo de pesquisa chamado animais invertebrados, no qual poderiam buscar informações sobre o tema estudado. Alguns alunos não conseguiram baixar o aplicativo com rapidez, o que acabou dificultando o andamento daquilo que estava previsto, sendo assim os licenciandos tiveram que auxiliar os alunos disponibilizando seus *smartphones* para que fossem feitas as pesquisas.

Antes de iniciarem a busca de materiais/informações, os alunos foram orientados a fazer o registro escrito do que foi pesquisado. Assim, cada aluno fez um registro individual, e posteriormente socializou com os demais membros do grupo, vale lembrar que a busca de informações foi guiada pelo roteiro inicial da classe.

Durante a realização dessa atividade os licenciandos tiveram dificuldade com o aplicativo de pesquisa devido ao sinal instável de internet, o que se configurou com um entrave para a realização do que havia sido planejado. Por conseguinte, os licenciandos tiveram que visitar todos os grupos para auxiliar e garantir que as pesquisas estavam sendo realizadas. Ao final do encontro os licenciandos recolheram os roteiros iniciais da classe e sugeriram que os alunos ampliassem a pesquisa, buscando informação em outras fontes a fim de socializarem suas descobertas no encontro seguinte.

2º encontro - Envolver os componentes do grupo, destacar o sentido funcional do projeto e realizar o tratamento das informações

O segundo encontro, que aconteceu no dia 21/08/2018, iniciou novamente com os alunos organizando-se nos cinco grupos colaborativos. Os objetivos deste encontro foram dois: fazer o tratamento das informações pesquisadas e destacar o sentido funcional do projeto e sua utilidade prática. Para isso, foi preciso que os licenciandos criassem um clima de envolvimento, explicando detalhadamente como essa atividade seria realizada, visto que os alunos informaram nunca ter feito o “tratamento de uma informação” antes e não sabiam como proceder. Para os alunos, o projeto tinha chegado ao fim com a busca e o registro de informações, mas para o licenciandos era o começo, pois tratamento das informações é o ponto central dos Projetos de Trabalho¹³.

Dessa maneira, os três licenciandos dividiram-se e cada um ficou com um grupo colaborativo. Vale ressaltar que eram cinco grupos e nem todos puderam ser acompanhados ao mesmo tempo. Neste sentido, os licenciandos tiveram dificuldade com o domínio da turma, necessitando da intervenção do orientador da escola-campo. Após esse primeiro momento de organização, o passo seguinte foi realizar o tratamento das informações. Inicialmente, os licenciandos devolveram os roteiros iniciais aos alunos para que eles pudessem acrescentar outras informações àquelas pesquisadas no aplicativo Animais Invertebrados.

Os alunos foram orientados a selecionar as informações, excluir repetições e acrescentar novas informações àquelas observadas no aplicativo. Feito isso, os alunos foram convidados a relacionar o que foi pesquisado no projeto com o seu contexto. Desta maneira, apresentaram descobertas, debateram sobre o sentido das informações pesquisadas e refletiram sobre a necessidade e a relevância de ter realizado o projeto.

É importante mencionar que o tratamento da informação é uma das principais ações dos Projetos de Trabalho, pois é ela que vai permitir que os alunos troquem informações e identifiquem o que aprenderam e relacionem o que foi tratado no projeto com a realidade. Ao final do encontro os licenciandos solicitaram o registro escrito dos alunos a fim de retomá-lo no encontro seguinte.

¹³ Os estagiários relatam que as aulas seguem uma lógica de organização em que o estudo termina com o tratamento da informação, ou seja, a aula, que tem o início com a apresentação do conteúdo, encerra com o registro do mesmo, sem que haja reflexão que dê sentido ao que se estuda.

3º Encontro - Manter uma atitude avaliativa e realizar um dossiê de sínteses

O terceiro encontro, realizado no dia 28/08/2018, teve objetivo avaliar o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, considerando o que foi aprendido. A primeira atividade foi devolver os registros escritos aos alunos para que, organizados nos cinco grupos colaborativos, pudessem fazer suas análises e avaliar o que foi aprendido no projeto.

Neste encontro, os alunos retomaram seus índices individuais, nos quais foram registradas as primeiras intenções de estudo e compararam com os registros feitos durante o tratamento das informações a fim de indicar todas as descobertas. Essa atividade foi registrada em um dossiê de sínteses que, na perspectiva de Hernández e Ventura (1998), corresponde ao registro escrito de tudo que foi aprendido no projeto. Deste modo, os alunos construíram um quadro onde evidenciaram o que foi estudado.

Como atividade final, os licenciandos fizeram uma roda de conversa pediram que cada grupo apresentasse o seu dossiê de síntese, de modo que todos os grupos tivessem a oportunidade de conhecer os projetos dos colegas.

2.4.4 Avaliação

Este momento ocorreu entre a pesquisadora e os três participantes da pesquisa, que estiveram presentes nos dois momentos formativos desta pesquisa.

A avaliação possibilitou saber se os caminhos percorridos no primeiro e segundo momentos formativos contribuíram para aprendizagem docente e formação do professor pesquisador dos licenciandos, os participantes da pesquisa. Este momento permitiu reunir elementos capazes subsidiar nossas ações futuras no sentido de pensar uma proposta para o desenvolvimento do Estágio a partir de Projetos de Trabalho.

A avaliação foi feita em roda de conversa. Iniciamos tratando sobre a importância de avaliar o processo de construção de Projetos de Trabalho na escola de Estágio, em seguida cada participante fez suas considerações.

O primeiro a se pronunciar foi o licenciando Marcos¹⁴. Para ele realizar o Estágio por Projetos de Trabalho foi bem diferente do que vinha fazendo no Estágio anterior¹⁵. Para

¹⁴ Utilizamos nomes fictícios para cada um dos três licenciandos participantes da pesquisa (João, Marcos e Júlia).

¹⁵ Lembrando que os participantes desta pesquisa são alunos do 7º período, portanto já vivenciaram os Estágios I e II (que corresponde ao ensino fundamental); no 7º e 8º períodos realizam os estágios III e IV, respectivamente, no ensino médio.

ele fazer o Estágio desta forma *diminuiu as barreiras existentes entre os alunos e os licenciandos*. Essa proximidade *fortaleceu o diálogo com os alunos da Escola estagiada* o que possibilitou ouvir mais os alunos a fim de saber sobre as dificuldades apresentadas no percurso de construção do Projeto.

Para João foi muito significativo vivenciar o Estágio *pesquisando e aprendendo junto com os alunos*. Ele percebeu que, fazendo uma comparação com o Estágio anterior, os alunos se empenharam e participaram mais das atividades. Para ele o Estágio foi mais produtivo, uma vez que pôde sentar com os alunos, *pesquisar e dialogar com eles*.

Já a licencianda Júlia percebeu que no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho os alunos se mostraram mais *participativos e próximos*, fato que não observou no Estágio anterior. Para ela foi desafiador construir Projetos de Trabalho, primeiro por ser a primeira experiência e segundo porque foi difícil abandonar a ideia de que lidar com projetos na escola resume-se a escolher um conteúdo, elaborar um projeto para implementá-lo em seguida. Para ela é bem mais significativo *construir junto com os alunos*.

Assim, realizar o Estágio Curricular, a partir de Projetos de Trabalho, apresentou-nos possibilidades de ressignificá-lo, numa perspectiva em que a formação para a docência e para a pesquisa tenha maior representatividade, uma vez que, percebemos que não é raro associar o Estágio a uma perspectiva técnica. Desta maneira, buscamos um caminho para o Estágio Curricular que seja mais significativo do ponto de vista da aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador, o que nos parece relevante, quando compreendemos a importância da formação inicial para a docência, em contextos educacionais marcados por mudanças, sejam de conceitos, procedimentos ou atitudes.

No processo de realização de Projetos de Trabalho observamos que a relação professor aluno fez toda diferença, compreendemos que a aprendizagem docente não se restringe ao domínio de técnicas de ensino e aprendizagem e nem a aspectos técnicos, mas envolve saberes que irão se articular dando sentido a prática. Nesta perspectiva realizar os Projetos de Trabalho favoreceu esse viés formativo, como observamos na fala da participante Júlia, ao afirmar que:

[...] realizar os projetos nos aproximou dos alunos, essa aproximação não tivemos em outros Estágios. Nós até fizemos projeto de aprendizagem, mas os alunos ficavam distantes da gente. Era como se eles não ficassem à vontade. Fazer Projetos de Trabalho melhorou essa relação (professor/aluno). Nós fizemos tudo juntos. Um dependeu do outro. Todos os momentos foram vivenciados juntos. [...] essa aproximação fez com que os alunos confiassem mais na gente, eles ficaram mais a vontade para fazer pergunta e pedir ajuda. Eles foram bem mais participativos. Fizeram tudo que a gente propôs. Foi muito bom viver essa experiência, escolher

com eles, pesquisar com eles, descobrir junto com os alunos. Eu posso dizer que nós aprendemos com os alunos em cada fase do Projeto. (JÚLIA RC).

Nessa mesma direção, o participante Marcos ressaltou a importância de realizar Projetos de Trabalho, para ele foi uma experiência diferente e muito exitosa, tendo em vista que ele pôde estabelecer uma relação de maior proximidade com os alunos, o que contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento das ações do projeto. Para ele o aspecto mais acentuado foi a proximidade com os alunos.

[...] não foi assim: eles lá olhando para gente, e nós aqui falando, meio que distante deles. Nós fizemos tudo com eles e isso fez muita diferença. A nossa relação com os alunos foi de parceria e de confiança. Eles perguntavam, tiravam dúvidas e demonstraram interesse no que estava sendo feito [...]. Agora eu sei que quando eu for professor manter essa proximidade com os alunos pode ser muito melhor do que continuar distante. [...] saber o que o aluno pensa, saber o que ele quer saber, ouvir suas sugestões é muito importante. Aquela barreira criada entre professor aluno desapareceu e isso ajudou tudo a fluir melhor. (MARCOS, RC).

Assim, entendemos que a realização do Estágio por Projetos de Trabalho permitiu uma maior proximidade com os alunos, contribuindo para a articulação de saberes num processo interativo de diálogo e troca, condições necessárias para a construção de conhecimentos, colaborou com a gestão de atividades em sala, além de possibilitar a organização das ações docentes pelo planejamento. Também favoreceu a investigação como componente essencial do trabalho do professor, além de permitir compreensão que a formação docente não envolve apenas o domínio de técnicas e metodologia de ensino e aprendizagem, mas abarca uma relação construída a partir do encontro e da articulação entre professor/aluno, que favorece significativamente o desenvolvimento de uma atitude investigativa.

Com isso, observamos que realizar Projetos de Trabalho na Escola de Estágio requer, antes de qualquer coisa, articulação e diálogo entre os licenciandos, orientador da escola-campo, pois disso dependerá o tempo e o espaço para a realização das atividades necessárias, além do orientador da instituição formação, que faz a mediação e orientação de todo o processo de Estágio.

2. 5 ANÁLISE DE DADOS

Com os dados da pesquisa reunidos nos deparamos com o desafio de atribuir-lhes significados, visto que essa é uma das prerrogativas da abordagem qualitativa. Em vista disso, voltamos nosso olhar ao objetivo de nossa investigação: compreender em que aspectos o Estágio desenvolvido por Projetos de Trabalho contribui para a aprendizagem da docência e a

formação do professor pesquisador de alunos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amazonas - *Campus Manaus Centro*.

Atentos a esse objetivo, lançamos mão dos diários de campo dos licenciandos (participantes da pesquisa) e da pesquisadora, das transcrições das rodas de conversa e das entrevistas focalizadas.

Os diários de campo foram instrumentos importantes que nos permitiram registrar, refletir e atribuir significado às experiências daquilo que foi vivenciado no campo de investigação. Essas reflexões foram fundamentais para construirmos conhecimentos necessários à compreensão dos caminhos da aprendizagem docente. Assim sendo, os diários de campo foram utilizados para registrarmos o que foi o vivido, sentido e refletido durante o processo de investigação.

As rodas de conversa, como técnica, configuraram-se como fonte de dados de nossa investigação, pois nos permitiram uma comunicação efetiva com os partícipes da pesquisa o que torna o processo menos individualizado. Nas rodas de conversa criamos uma atmosfera de diálogo e troca, a partir de discussões acerca da temática proposta. As rodas de conversa, além de ser espaço de expressão de ideias é também um lugar de escuta e reflexão, no qual os dados da pesquisa vão se mostrando à medida que o pesquisado e os participantes da pesquisa interagem. Para Warschauer (2002, p. 47) “[...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”.

A entrevista focalizada, outra técnica, também serviu como fonte de dados da nossa pesquisa, pois permitiu a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Gil (2008, p. 109) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Para reunir os dados de nossa pesquisa utilizamos a entrevista focalizada com perguntas elaboradas previamente, o facilitou a que o assunto não tomasse direções diversas, sem perder de vista que esse tipo de técnica “[...] requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação”. (GIL, 2008, p.113).

Assim, para termos uma visão mais clara das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 13- Instrumentos, técnicas de coleta de dados e códigos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	CÓDIGOS
Roda de Conversa	Gravação em áudio	RC
	Diário de campo pesquisadora	DC
	Diário de campo dos participantes	DCP
Entrevista Focalizada	Gravação em áudio	EF

Elaboração própria, 2018

Para subsidiar nossas análises adotamos como parâmetro o que propõe Bogdan e Biklen (1994), para os quais o processo de análise é o momento de compreender aquilo que é evidente e desvendar o que não está visível. Para tanto, foi necessário percorrer os dados reunidos, definir códigos e buscar categorias para servirem como pano de fundo para nossas análises.

Começamos nossas apreciações retomando o problema de pesquisa. Isto nos ajudou a encontrar um caminho que nos permitisse atribuir significados aos elementos reunidos. Desta maneira, fizemos leituras detalhadas das informações que obtivemos após os licenciandos terem concluído o primeiro momento formativo na intenção encontrar regularidades e nos apropriar dos códigos para em seguida categorizá-los.

As nossas análises iniciaram pelas transcrições das entrevistas focalizadas, em seguida examinamos as transcrições dos encontros do primeiro e segundo momentos formativos, e por fim analisamos os registros dos diários de campo tanto da pesquisadora quanto dos participantes da pesquisa.

Após a leitura detalhada dos dados coletados, decidimos que a análise focaria em problematizar/buscar respostas para as duas categorias centrais da pesquisa, tendo em vista seu objetivo: aprendizagem da docência; formação do professor pesquisador. É o que apresentamos na sequência. Ressaltamos que a discussão em separado das duas categorias ocorre por uma questão metodológica, mas entendemos, e a pesquisa que vivenciamos corrobora tal posicionamento, que quando tratamos de aprendizagem da docência, por meio do Estágio Curricular, isso se faz com a presença da pesquisa e quando tratamos do professor pesquisador, ele se constitui na docência.

3 ESTÁGIO POR PROJETOS DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

O objetivo deste capítulo é explicitar em que aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação de professores pesquisadores. Para tratar dessas duas categorias foram analisados os dados referentes aos três participantes que estiveram presentes nos dois momentos formativos da pesquisa, conforme tratado em 2.4.3.2.

3.1 CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Antes de apresentarmos as nossas análises avaliamos ser cabível mencionar que nas transcrições das rodas de conversa emergiu de forma recorrente falas que indicaram a importância de compreender o conceito de pesquisa. Embora nosso foco fosse reunir elementos que conduzissem o Estágio Curricular para a formação do professor pesquisador, entendemos ser relevante fazer considerações a respeito do conceito de pesquisa, pois as falas dos licenciandos traduziram essa necessidade.

Para dialogar conosco sobre o conceito de pesquisa lançamos mão de Beillerot (2001) que em sua análise, explicitou não haver um único conceito para pesquisa e aponta uma pluralidade de significados que podem ter inúmeras conotações a depender das suas finalidades e convenções. Ele defende que embora o termo pesquisa seja usualmente referido à pesquisa acadêmica, há outras formas de pesquisa, dentre as quais podemos destacar àquela feita na ação, em que o pesquisador investiga sua prática a fim de redimensionar sua atuação profissional. No caso do ensino o pesquisador é o próprio professor que ao investigar sua prática, problematiza as situações vivenciadas na sua atividade docente.

Compreender a pesquisa dentro dessa perspectiva plural tira dela o sentido unilateral, pois não há parâmetro para defini-la com exatidão. Sendo assim, Beillerot (2001) propõe que há necessidade de compreensão desta conotação, a fim de não incidir no erro de tratar como relevantes somente às pesquisas resultantes do rigor metodológico da academia. Quando entendemos a pesquisa dentro desta a multiplicidade de sentidos, podemos trazê-la para dentro das escolas como integrante de nossa ação docente, tornando-nos professores pesquisadores, ou seja, aquele que volta seu olhar para sua prática, problematiza e propõe soluções.

Outra questão que emergiu em nossas rodas de conversa e mereceu nossa atenção refere-se ao processo formativo do professor pesquisador nos cursos de licenciatura no IFAM-

CMC. Observamos que os licenciandos manifestaram inquietações a esse respeito, pois nas suas falas destacaram que a estrutura dos cursos nem sempre contempla essa formação. Para o licenciando João (RC) é relevante discutir essa temática, já que formar o professor pesquisador é um dos objetivos dos cursos de licenciatura.

Para dialogarmos sobre essa questão selecionamos a fala do Licenciando João por entendermos que ela agrupa as inquietações observadas em todos os participantes da pesquisa.

[...] trabalhar a questão do professor pesquisador nos cursos de licenciatura do IFAM tem que passar pela estrutura dos nossos próprios cursos [...], por exemplo, eu acompanho alguns trabalhos do departamento (DAEF) e vejo um ponto em comum para trabalhar o Estágio e a pesquisa que é o Seminário Interdisciplinar (SEMINTER). Então para gente pensar nessa primeira questão do professor pesquisador a gente precisa ver como nossos cursos estão trabalhando a questão da pesquisa, porque todos nós aqui temos as nossas disciplinas específicas do curso. E muitas vezes eles requerem muito tempo e acaba que a gente não dá tanta importância para a pesquisa educacional. Não é porque a gente não quer, é porque a gente acaba não tendo tempo para fazer a pesquisa. [...] nós nem sabemos fazer pesquisa. Eu vejo essa primeira dificuldade. (JOÃO, RC).

Freire (1997) defende que a pesquisa deve ser o ponto de partida de qualquer atividade de ensino, o que para nós se aplica também ao processo de formação do professor pelo viés da pesquisa. Para ele trata-se de questões que não podem ser dissociadas. Neste aspecto concordamos com o autor uma vez também para nós os caminhos da pesquisa e do ensino devem se intercruzar em uma relação de interdependência, em que um não possa existir sem outro.

André (2016, p.21) corrobora o pensamento de Freire (1997), afirmando que é possível pesquisar e ensinar ao mesmo tempo se o professor extrai da sua ação docente questões intrigantes que demandam de esclarecimentos e podem ser respondidas pela pesquisa. A autora adverte que

[...] nessa empreitada é preciso considerar as condições mínimas ao trabalho de pesquisa como: dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico; preciso ter certos conhecimentos e habilidades que me permitam delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido. (ANDRÉ, 2016, p.21).

André (2016, p. 22) julga que para efetivar essa proposta para formação de professores é preciso repensar a estrutura dos espaços formativos e as metodologias de formação. Para ela não basta ambicionar formar professores pesquisadores e continuar com antigas práticas no processo formativo. E preciso repensar as práticas de formação em que o sujeito seja ativo no seu processo de formação e busque compreender a realidade vivenciada a

partir de problematizações que o conduzam a uma intervenção consciente, e que ele seja participante e capaz de tomar decisões no seu processo de formação, aprendendo a perguntar, a indagar-se e a colocar-se diante da realidade.

Outra questão observada por André (2016, p. 23-24) na formação do professor pesquisador é desenvolver uma atitude investigativa, cultivando situações em que possam ser desenvolvidas habilidades necessárias para ser um pesquisador como: *aprender a formular um problema* questionando a realidade; *aprender a fazer uma pesquisa bibliográfica* a fim de conhecer o que já se sabe sobre o problema e o que falta saber; *aprender a buscar dados* em fontes de consulta, examinando e processando as informações mais relevantes para responder ao problema; *aprender a tratar essas informações* a fim de dar significado a essas afirmações; *aprender a construir instrumentos de coleta de dados* (questionários, roteiro de entrevista, roteiro de observação, guia para conduzir um grupo focal, análise de documentos) e *aprender a socializar* os achados da pesquisa e torná-la pública.

Sabendo dos ganhos que a formação do professor pesquisador traz para a educação, cabe a nós construir referenciais que possam sustentar essa ideia. Formar o professor pesquisador exige outra maneira de articular a construção dos saberes necessários a atividade docente nos cursos de formação, em que o futuro professor envolva-se com o seu processo formativo, assumindo uma postura mais ativa, olhando para o seu local de atuação profissional, compreendendo o que se passa, buscando estratégias de enfrentamento para as situações adversas encontradas.

Nessa perspectiva concordamos com Nóvoa (2011) quando ele diz que devemos rever os espaços de formação do professor, perspectiva defendida também por Imbernón (2011), que corrobora com esse argumento e propõe a escola como Espaço de formação.

A fala da licencianda Júlia (RC) expõe esse sentimento de distanciamento entre o que o seu curso de formação de professores no IFAM-CMC propõe e que ocorre na prática. Júlia apresenta uma série de questionamentos que revelam a necessidade de discutir a pesquisa como pressuposto formativo.

[...] se formar o professor pesquisador é um dos objetivos dos cursos de licenciatura aqui no IFAM? - eu pergunto. Que momento do curso a gente tem para pesquisar? [...] eu não vejo que há preocupação e interesse em pesquisar no curso. [...] a gente nem sabe para onde vai pesquisar na área pedagógica (pesquisa educacional) [...]. Nós ouvimos falar muito de professor pesquisador, mas não temos tempos e nem espaço para fazer pesquisa e o pior não sabemos como pesquisar. (JÚLIA, RC).

Diante disso, esboçar os caminhos para a formação do professor pesquisador por Projetos de Trabalho nos pareceu desafiador à medida que sentimos a necessidade de compreender os meandros que permeiam o conceito de pesquisa, a forma que ela é feita nos cursos de formação de professores do IFAM-CMC e os caminhos de podem ser percorridos para formar o professor pesquisador.

A partir do que foi exposto iniciaremos as nossas análises a partir da resposta dada, pelo participante Marcos ao destacar que o Estágio organizado por Projetos de Trabalho contribuiu para sua formação de professor pesquisador porque ele pôde olhar para sua ação e perceber-se ativo neste processo, com isso ele pôde experienciar um jeito diferente de fazer o Estágio, vivenciando cada fase do Projeto, o que foi muito significativo para a sua formação como podemos observar em suas palavras:

[...] com os Projetos de Trabalho eu comecei a olhar com mais cuidado para o que eu estava fazendo na Escola. [...] foi importante saber que eu podia desligar o piloto automático e procurar um jeito diferente de viver esse momento, mais significativo e menos enfadonho. [...] essa forma de fazer o Estágio (Projetos de Trabalho) me levou a olhar para o que estava fazendo com mais atenção, pensar, refletir sobre o que eu estava fazendo. Eu vivi com intensidade cada fase do projeto (MARCOS, RC).

Essa afirmação mostrou que, para o participante da pesquisa, realizar o Estágio por Projetos de Trabalho na Escola de Estágio favoreceu momentos de reflexão que o levaram a pensar sobre a sua prática na Escola estagiada.

Os argumentos de Pimenta e Lima (2009,) em favor da reflexão sobre a ação na ação justificam a fala de Marcos. No sentido defendido pelas autoras, todos nós somos reflexivos, sujeitos de pensamento, e por isso nossas ações podem ser excelentes momentos de crescimento, o que nos coloca em uma condição favorável, pois as experiências vividas poderão transformar-se em ricos momentos de desenvolvimento profissional e construção de conhecimento.

No caso específico do Estágio Curricular, as experiências vivenciadas em cada momento do projeto foi condição necessária para Marcos refletir sobre a prática docente e aprender com ela, num constante refazer-se. Houve a valorização da prática como momento de construção do conhecimento pela reflexão, análise e problematização.

Na mesma linha argumentativa de Pimenta e Lima (2009) e André (2016) asseguram que o exercício da reflexão crítica sobre a prática profissional conduz a um processo formativo em que o docente reflete criticamente sobre o que faz, analisa seus propósitos, suas ações e seus resultados. Nessa perspectiva, o Estágio Curricular por Projeto de Trabalho

poderá ser palco de produtivas reflexões sobre a prática profissional, uma vez que poderá oportunizar um comportamento reflexivo diante das ações desenvolvidas nas escolas estagiadas.

Pensar o Estágio por esse viés formativo exige movimento, pausa para reflexão, redimensionamento das ações. Nesta acepção, o Estágio por Projeto de Trabalho favorece uma postura investigativa, condição essencial quando se defende a formação do professor pesquisador, que sabemos é premissa dos cursos de licenciatura do IFAM-CMC.

A participante Júlia (RC) argumenta que desenvolver Projetos de Trabalho na Escola de Estágio contribuiu para a formação do professor pesquisador porque manifestou uma proximidade com a pesquisa que ela nem sabia que existia. Fazer Projeto de Trabalho mostrou que é possível fazer pesquisa em colaboração com os alunos, mostrou que a pesquisa pode estar presente nas atividades docentes tanto como possibilidade de atender as demandas de aprendizagem dos alunos quanto de professores.

Os Projetos aproximaram a gente dos alunos. Só o fato de estar lá junto com eles pesquisando, aprendendo a fazer Projetos de Trabalho foi muito importante. [...] foi totalmente novo. Reunir as informações, procurar o seu significado, fazer relação com a vida deles (alunos). Eu aprendi mais do que ensinei. [...] eu aprendi junto com os alunos. [...] foi bom saber que eu posso fazer pesquisa mesmo sendo estagiária. Agora eu sei que eu posso fazer pesquisa para melhorar a minha prática e também ser interessante para os alunos. Eu sei que mesmo que nem sempre eu vou fazer pesquisa, mas é legal saber que eu posso fazer [...]. (JÚLIA, RC).

Pedro Demo (2005) fortalece esta afirmação, pois acredita na pesquisa como caminho para a aprendizagem e que ela deve ser base da educação escolar, não sendo reduzida ao entusiasmo da inovação, mas como algo que deve ser inserido no dia a dia da atividade docente. Para ele, a pesquisa é condição necessária para conhecer e intervir, de forma mais efetiva, na realidade, visando à emancipação do sujeito.

Os participantes João e Júlia também argumentaram em favor dos Projetos de Trabalho. Para eles os Projetos favoreceram a aproximação e a interação com os alunos. Eles acreditam que a pesquisa é uma possibilidade de diminuir a distância entre professor e aluno. Essa postura favorece a troca, levando os professores a compartilharem saberes com os alunos, ampliando as possibilidades de conhecimento. Como podemos observar nas falas registradas em seus diários de campo.

[...] o Estágio por Projeto de Trabalho nos deixou mais próximo das situações vivenciadas pelos alunos. Com ele (Projeto) nós pudemos interagir com eles, construímos uma relação próxima com os alunos, houve uma aproximação das disciplinas pedagógicas com a prática. O desenvolvimento de Projetos faz isso, aproxima, promove e motiva [...] (JÚLIA, DCP).

[...] o desenvolvimento de Projetos de Trabalho nos possibilitou ter uma aproximação com os alunos. Fazer Projetos (Projetos de Trabalho) te dá essa oportunidade. Os alunos ficaram mais próximos da gente. Sabe aquela barreira, professor de um lado e aluno de outro? Pois é quando se trabalha com Projetos de Trabalho essa barreira desaparece [...]”. (JOAO, DCP).

Continuando as análises, observamos que realizar o Estágio por Projetos de Trabalho favoreceu a consciência crítica dos alunos, uma vez que os alunos da Escola estagiada puderam olhar para o conteúdo a ser trabalhado nos projetos, fazer uma seleção criteriosa das informações do seu interesse de aprendizagem, para em seguida fazer o tratamento dessas informações. Para desenvolver tais atividades o exercício da crítica foi fundamental. Para a licenciada Júlia:

[...] ao fazer o tratamento das informações os alunos puderam fazer o exercício da crítica. Eles desenvolveram a capacidade de selecionar o que foi importante, fizeram associações com a vida deles, a realidade e seus interesses de aprendizagem [...] descobriram novidades. Os alunos tiveram autonomia para fazer suas escolhas, nós acompanhamos as atividades e vimos como foi significativo, nós estávamos juntos com ele, mas foram eles os responsáveis por tudo que foi feito com as informações que eles reuniram. (JÚLIA, DCP).

Nesta direção Demo (2005) destaca que pela pesquisa é possível cultivar a consciência crítica dos alunos, e para que isso seja possível, é fundamental que o docente torne a investigação no ambiente escolar uma prática comum, favorecendo o questionamento da realidade e a reconstrução de novos conhecimentos. Com isso observamos a pesquisa poderá ser o diferencial quando pensamos em uma educação para a autonomia e para liberdade. É importante ressaltar que nesses conceitos (autonomia e liberdade) está subentendida a perspectiva de um sujeito social, proativo, responsável pelas suas ações e suas escolhas. Um sujeito colaborativo que se constrói relacionando-se com o outro e com o meio. “Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias [...] o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo” (André, 2016, p. 20-21).

[...] um professor para ser pesquisador precisa ser aquele que pesquisa desde o início e saiba como fazer. Eu acho que fazer projeto ajuda muito. Eu era pibidiana e fazia projeto lá. Eu acho que a pesquisa deve ser inserida desde as séries iniciais. Mas a gente precisa saber como fazer isso. No PIBID fazemos projetos e depois temos que escrever sobre o processo. Escrevemos artigos para dizer o que vivemos. (JÚLIA, DCP).

Para Demo (2005) a pesquisa precisa ser internalizada como prática diária e deve ser inserida no universo escolar desde as séries iniciais, pois ela atinge os dois lados do processo,

tanto a aprendizagem dos alunos, quanto a aprendizagem do professor pesquisador. No caso deste último, pode estar voltada para prática em sala de aula, visando melhorias do trabalho docente.

Para que esta proposta se efetive é importante que o professor seja inserido no universo da pesquisa desde sua formação inicial, para que ele possa compreender as dimensões de uma atitude investigativa e torne a pesquisa uma atitude habitual em sala de aula. Assim, o professor, assume-se como pesquisador, o que exigirá empenho no sentido de desenvolver-se profissionalmente, de modo que sua prática seja mais significativa.

Para o participante João não basta só defender essa ideia do professor pesquisador, mas

[...] é preciso que recebamos formação de como levar a pesquisa para a escola de Estágio. Porque se fala de professor pesquisador, Estágio com pesquisa, mas não sabemos como fazer isso na escola. Eu creio que falta formação. [...] realizar o Projeto foi significativo, mas precisa mais que isso. É preciso que cada um (Orientador campo, orientador IFAM, licenciando) faça a sua parte. (JOÃO, DCP).

Essa fala nos chamou a atenção, pois nos coloca diante do desafio que é tornar a pesquisa presente na aprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, o que nos leva a crer que é preciso promover ações formativas que corroborem com tal perspectiva, embora saibamos que propor o desenvolvimento de Projetos de Trabalho no Estágio não é suficiente para dar conta do desafio que é formar o professor pesquisador, mas é um caminho colaborativo para tal.

Concordamos com João (DCP) quando ele trata da necessidade de inclusão e de articulação de todos os envolvidos no processo: orientador campo, orientador IFAM¹⁶ e escola de Estágio, pois se trata de uma proposta ancorada na colaboração e no diálogo. Beillerot (2001) já vinha discutindo tal perspectiva, e considerou a necessidade de aproximar a pesquisa do cotidiano dos professores e para isso indicou critérios metodológicos mínimos, como: 1) a produção de conhecimentos novos; 2) comunicação dos resultados; 3) priorizar a dimensão crítica/reflexiva; 4) sistematizar a coleta de dados; 5) quadro teórico; 6) interpretação dos dados.

Nessa mesma lógica, Júlia (DCP) defende a necessidade de estabelecer vínculos entre a instituição (IFAM-CMC) e a escola onde se realiza o Estágio, o que na visão de André (2016) corresponde a criar “comunidades investigativas” o que poderá se configurar

¹⁶ Professor de carreira da Intuição Formadora que orienta a realização do Estágio Curricular dos licenciandos.

em um cenário próspero de reflexão e crescimento profissional, em que teoria e prática se articulem e pelo diálogo entre professores, alunos e toda a comunidade educativa.

Portanto, podemos inferir das falas dos três participantes que o desenvolvimento de Projeto de Trabalho na Escola estagiada serviu para apresentar um caminho, dentre muitos, para formação do professor pesquisador. Esse caminho, mesmo sendo desafiador, pode ser articulado pelo Estágio. É a partir da presença da instituição formadora na escola-campo que se tornará possível a articulação entre teoria e prática como interdependente de um processo de formação de professores pesquisadores.

3.2 CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Ao realizar o Estágio Curricular, a partir de Projetos de Trabalho, buscamos um caminho para torná-lo mais significativo do ponto de vista da aprendizagem docente, em contextos educacionais marcados por mudanças, sejam estas humanas, técnicas ou metodológicas.

Os Projetos de trabalho, na Escola de Estágio, mostraram-se importantes para os licenciandos se perceberem na relação professor-aluno, pois oportunizaram contato com um saber que se constrói na vivência e no encontro com o aluno, como observamos na fala abaixo:

[...] realizar os projetos nos aproximou dos alunos, essa aproximação nós não tivemos em outros Estágios. Nós até fizemos projeto de aprendizagem, mas os alunos ficavam distantes da gente. Era como se eles não ficassem à vontade. Fazer Projeto de Trabalho me mostrou como é essa relação de modo efetivo e próximo [professor-aluno]. Nós trabalhamos juntos. [...] essa aproximação vez com que os alunos ficassem à vontade para fazer pergunta e pedir ajuda. Foi muito bom viver essa experiência, escolher com eles, pesquisar com eles, descobrir junto com os alunos. Eu posso dizer que nós aprendemos a ser professor com os alunos, em cada fase do projeto. (JÚLIA, RC)

Nessa mesma perspectiva o participante Marcos ressaltou a importância de realizar Projetos de Trabalho, para ele foi uma experiência diferente e muito exitosa, uma vez que ele pôde interagir com os alunos, o que contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento das ações do projeto. Para ele que o que foi mais marcante foi a proximidade com os alunos:

A nossa relação com os alunos foi de parceria e de confiança. [...] quando eu for professor, vou manter essa proximidade com os alunos, pois isso ajuda a conhecer melhor cada aluno, sua possibilidade de aprendizagem e dificuldades para poder ajudá-lo. Aquela barreira criada entre professor aluno desapareceu e isso ajudou tudo a fluir melhor. (MARCOS, RC).

Com isso, podemos perceber que a realização do Estágio por Projetos de Trabalho contribuiu para a aprendizagem da docência, pois possibilitou a compreensão que o processo de formação docente abarca uma relação de complementariedade, construída a partir do encontro professor/aluno. Desta maneira, ficou evidente a importância de estabelecer vínculos com os alunos e compreender a importância de estabelecer interações em sala de aula, para além de ensinar o conteúdo.

[...] sem essas interações a Escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF; LASSAND, 2009, p. 23).

Com isso, vemos que a aprendizagem docente se situa em um contexto mais amplo, que vai além de pressupostos técnicos e metodológicos, pois a docência abrange um conjunto de habilidades, entre elas, acolher os alunos e suas perspectivas de aprendizagem.

Assim sendo, é preciso reconstruir os caminhos da aprendizagem docente que combata a padronização de modelos de comportamento do que é ser professor. Essa forma de entendimento põe professores e alunos dentro de um padrão em que ambos devem ser enquadrados em regras impessoais, gerais e abstratas, dentro de um sistema de vigilância e punição que visa controlar o comportamento de ambos. (TARDIF; LESSARD, 2009).

Embora haja arquétipos de tencionam padronizar o comportamento dos professores, a partir de um modelo de formação preestabelecido, em alguns casos, associados a uma formação baseada na imitação, ressaltamos que a aprendizagem da profissão docente tem características próprias. O profissional da docência necessita conhecer o seu campo de atuação, é preciso se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos que servirão de suporte para uma prática mais coerente, caso contrário a atuação do professor corre o risco de se tornar vazia e sem relevância.

Neste sentido, apropriamo-nos do pensamento de Gatti (2016) quando ela afirma que não podemos desconsiderar o profissionalismo do professor. Para ela é preciso criar condições para que ele possa atuar na sua atividade docente, sendo criativo em seus trabalhos, construindo sua autonomia profissional.

Moraes (2015) se alinha ao pensamento de Gatti (2016) ao destacar a importância de construir novas estruturas de pensamento e novas ferramentas intelectuais que ajudem o professor a pensar melhor, a problematizar o real e a realidade vivida, percebendo a interdependência desses processos para estabelecer diálogos criativos entre a educação e a vida, entre ensino e contexto e entre educador e educando. A fala de João segue nessa perspectiva, ao tratar do Estágio por Projetos de Trabalho:

Para mim o ponto alto do Projeto foi isso, tirar o estagiário da sua zona de conforto, e aproximar ele da necessidade real do aluno [...]. Assim foi possível aprender a ser professor, dialogando, ouvindo, pesquisando junto com os alunos e isso só foi possível porque a gente sabia o que estava fazendo [...]. Não dá para chegar na Escola sem saber o que se vai fazer. No caso do Projeto, nós tivemos uma formação e quando fomos para a Escola já tínhamos uma direção para seguir e isso facilitou muito. (JOÃO, DCP).

Essa fala nos coloca diante do Estágio por Projetos de Trabalho como caminho para uma formação que contemple uma aprendizagem para a docência, que vislumbre um saber plural, que coloca o futuro professor diante da possibilidade de aprender a ser docente a partir de uma relação de troca e construção de saberes, que cria uma atmosfera de aprendizagem que tem como eixo central um saber contextualizado em que o desejo de aprender do aluno se articula ao desejo de ensinar.

Isso nos leva a inferir que, no processo de formação inicial, é necessário olhar para a Escola a partir deste viés formativo, em que ela é vista como lugar de construção de conhecimentos sobre ser professor, devendo possibilitar momentos de reflexão e desenvolvimento profissional, pois implica a práxis, ou seja, um movimento de ação-reflexão-ação.

Desse modo, os cursos de formação de professores devem ser locais de reflexão sobre ser professor em que o Estágio Curricular seja espaço de aprendizagem da profissão docente. Assim a Escola em que se realiza o Estágio passa a ser o “*lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas”. (LIMA, 2008, p.198). Tal aspecto pode ser notado na fala de Julia:

Eu percebi que o Estágio pode representar muito para minha formação de professora porque muitas vezes a gente pensa que pode fazer o Estágio de qualquer jeito. Que é só preencher uns papéis, observar e aplicar um projeto que fazemos sem nenhum cuidado. É só seguir um protocolo, fazer o relatório e fim. Ai eu pergunto qual foi a vantagem de fazer isso? O que eu ganhei? Com o Projetos de Trabalho eu vi que não é só um negócio automático, que a gente aprende com os alunos na hora da pesquisa, a gente aprende a lidar com eles, aprende que a escola (de Estágio) é o lugar dessa aprendizagem. O jeito de fazer Estágio ganhou outra cara, foi trabalhoso, mas formativo e gratificante. (JÚLIA, DCP).

Nesse ponto de vista, concordamos com Lima (2008) quando ela afirma que há grande necessidade de que o estagiário encontre o seu lugar na escola, e que o Estágio Curricular inclua uma proposta de mudança de enfoque em que os licenciandos reconheçam o seu papel no local de Estágio, buscando focar sua atenção não somente nos fracassos observados, mas nas várias oportunidades de aprendizagem da docência. Assim, vemos que é preciso construir caminhos para uma formação inicial voltada para os aspectos formativos presentes no Estágio.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio Tardif (2009) defende que a formação para docência deverá promover o aprendizado da profissão, a partir de uma perspectiva pautada no respeito aos alunos e sua necessidade de aprendizagem, a partir de pesquisas que favoreçam o aprendizado e aproximem os professores que já atuam na profissão, numa relação de troca de saberes que tendem a possibilitar a colaboração e valorização da competência profissional. Assim faz-se necessário

[...] promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais do que as ações realizadas segundo receitas e decretos [...]. (TARDIF, 2009, p.26).

Para tanto, entendemos que os cursos de formação de professores devem ser locais de reflexão sobre ser professor e de construção de referências. Estes deverão dar sentido a um fazer pedagógico que conduza o professor ao desenvolvimento de um saber decorrente de processos reflexivos, o que tende a levar a uma prática mais representativa frente aos desafios encontrados nas escolas.

Tendo como referência os argumentos de Lima (2008, p.198), defendemos o Estágio Curricular como um espaço de aprendizagem da profissão docente, que se configura como o “[...] *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas”, mesmo que seja por um período transitório, uma vez que o Estágio ocorre em um tempo determinado, mas poderá ser o ponto de partida para a aprendizagem docente significativa.

Em vista disso, utilizamos os argumentos de Pimenta e Lima (2009) para defender nossa crença no Estágio como *lócus* de formação do professor que reflete e pesquisa sua prática e de aprendizagens significativas da profissão. Assim, reafirmamos o nosso conceito

de Estágio como campo de conhecimento, que “[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender” (PIMENTA, 2009, p.55), tendo como eixo articulador a pesquisa do/sobre trabalho docente.

Nessa perspectiva, compreendemos a escola como espaço de aprendizagem docente, lugar de conhecimento e de formação, espaço onde os futuros professores entram em contato com diversas situações e conhecimentos, tendo a possibilidade de investigar e agir sobre a realidade de sua profissão. Em função disso, concordamos com Imbernón (2011) quando ele afirma que a Escola não é somente lugar de trabalho, mas de formação, em que a reflexão sobre a ação, seja a mola propulsora para a compreensão e elaboração estratégias para criar e reconstruir uma prática educativa, que leve a reflexão da prática docente, com objetivo de aprender a interpretar a realidade e sobre a docência.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pimenta e Lima (2009) acreditam na Escola com espaço de formação, uma vez que permitirá aos licenciandos constituírem-se docentes, a partir da investigação durante o Estágio, no qual a reflexão crítica e a pesquisa sejam elementos agregadores de aprendizagem docente.

O participante Marcos (DCP) considera que realizar Projetos de Trabalho no Estágio mostrou “que a Escola pode ser um lugar de pesquisa não só de conteúdos específicos, mas de outras questões que não estão no campo do saber específico, dentre elas a sua própria prática”.

Outra questão que merece nossa atenção refere-se ao fato de Marcos (DCP) expressar um entendimento de que “problematizar não se confunde com identificar erros na Escola”, e que isso lhe permitiu “um novo olhar sobre o que pesquisar e a pesquisa na escola, na sala de aula”.

Tais questões nos permitem entender que o Estágio por Projetos de Trabalho contribui para a aprendizagem docente na medida em que colocou os licenciandos num ambiente de múltiplas possibilidades investigativas. Estas foram favoráveis a que se apropriassem de conhecimentos importantes para sua formação, tais como: reconhecer a necessidade de articular ensino do conteúdo à gestão de classe; reconhecer as próprias limitações para procurar investir em novas ações em aula; ter uma atitude de flexibilidade para compreender as necessidades dos alunos/da escola; tomar consciência das próprias ações para a valorização do conhecimento dos alunos.

Em razão disso, compreendemos que a realização do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho, configura-se como um caminho para aprendizagem da docência e que tanto formadores quanto formandos, devem estar atentos aos nexos e as articulações entre os centros de formação de professores e as escolas estagiadas.

Pimenta e Lima (2009), corroboraram nossos argumentos afirmando que o Estágio deve priorizar aspectos formativos que contemplem a pesquisa e a reflexão. Essa compreensão nos convida a pensar sobre os caminhos percorridos pelos alunos em formação inicial, destacando que ainda não atuam na profissão e necessitam dos conhecimentos construídos no Estágio para desenvolverem-se profissionalmente.

Assim, podemos ampliar a visão do Estágio como espaço de aprendizagem docente, a partir de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), que o entendem como um instrumento epistemológico-teórico-metodológico alternativo/inovador na formação inicial para a docência.

Destacamos que, durante o processo de acompanhamento da realização dos Projetos de Trabalho na Escola de Estágio, observamos que relação de proximidade entre os participantes da pesquisa e os alunos foi muito importante, ficou evidente que essa relação se configurou como um dos principais ganhos da realização dos projetos. No decorrer do processo, percebemos que os participantes da pesquisa construíram uma relação de confiança e diálogo com os alunos o que favoreceu o desenvolvimento dos projetos e de suas aprendizagens (tanto do estagiário quanto dos alunos da escola-campo).

Nesse ponto, para a participante Júlia o mais importante

[...] foi desconstruir a relação de distanciamento entre os participantes da pesquisa e os alunos da Escola estagiada. Realizar os Projetos tornou esses dois atores mais próximos. Os alunos mostravam suas necessidades, suas dificuldades. Os caminhos para a construção de um conhecimento mais significativo foram percorridos a partir de um processo de colaboração, o que foi essencial em nosso trabalho com eles. (JÚLIA, DC).

Para Hernández e Ventura (1998, p.34) “[...] a escola é um âmbito de intercâmbios de formas individuais, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais”. Essa forma de entender a Escola, abre espaço para o estabelecimento de novas formas de relações pautadas no diálogo e na colaboração.

Nessa perspectiva, o participante Marcos declarou que realizar Projetos de Trabalho permitiu

[...] fazer descobertas e aprender em colaboração. O projeto não foi pensado para os alunos, mas foi feito com os alunos numa relação de troca onde o diálogo teve um papel essencial. Caminhar unidos sem a obstáculo que separa professor e alunos serviu para o crescimento pessoal e profissional, pois foi válido aprender a olhar para a necessidade do aluno, ouvi-lo, compreendendo sua forma de ver o mundo. Isso nos permitiu olhar para o que estava sendo realizado de um jeito diferente. (MARCOS, DC).

Outro participante da pesquisa, João, acredita que realizar Projetos de Trabalho na Escola de Estágio possibilitou

[...] representou maior segurança durante o processo de concretização das atividades propostas. Ao contrário do que acreditava, o ato de planejar se configurou com um momento de reflexão sobre a ação, pois foi fundamental ter tudo planejado, ter um direcionamento. Saber que caminhos percorrer foi fundamental para o desenvolvimento de cada ação do projeto. (JOÃO, DC).

Desse modo, defender a necessidade de planejar cada ação dos Projetos de Trabalho não é estabelecer um conjunto de regras a serem seguidas fielmente e nem dar a ele um tom excessivamente formal. Entendemos que é possível realizá-lo dentro de uma perspectiva que assegure uma flexibilidade organizativa, que sob o ponto de vista de Hernández e Ventura (1998) impede que se construam normativas que descaracterizarão o projeto, que estão ancorados nas três fases da prática docente que são planejamento, ação e avaliação.

Portanto, ao realizar Projetos de Trabalho na Escola de Estágio compreendemos, assim como Pimenta (1995, p. 83), que “[...] a atividade docente é sistemática e científica, à medida que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional e não casuística”.

Logo, o Estágio por Projetos de Trabalho oportuniza a aprendizagem da docência, que sobretudo, se constrói na relação com a escola em particular com os alunos, destacando a troca de experiência como um processo que favorece a reflexão, dado que a docência envolve um conjunto de saberes cientificamente construídos. Saberes estes que farão sentido na medida em que os licenciandos forem expostos a situações de aprendizagem que os levem a percebê-los como pressupostos de um fazer pedagógico consciente e intencional, ancorado em processos reflexivos que culminarão em uma docência significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltarmos nosso olhar para o processo de realização desta pesquisa, retomamos o objetivo que nos conduziu, que foi compreender em aspectos o Estágio Curricular desenvolvido por Projetos de Trabalho pode contribuir para a aprendizagem da docência e a formação do professor pesquisador.

Para nos situarmos diante deste objetivo, articulamos aos conceitos de Estágio Curricular e Projetos de Trabalho os conceitos de aprendizagem da docência e formação do professor pesquisador, como possibilidade de reunirmos referências teóricas que nos permitissem elaborar uma proposta consistente para o desenvolvimento do Estágio com intenções formativas definidas, já que o Estágio no IFAM não dispõe de uma proposta teórico-metodológica para sua realização, sendo norteado apenas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos das licenciaturas e pelo Regulamento do Estágio Curricular das Licenciaturas.

No que tange as discussões, dialogamos com autores que se ocupam dos conceitos em questão e defendem o Estágio como fonte de saberes necessários ao aprendizado da docência e a formação do professor pesquisador. Assim discorremos com autores que discutem a pesquisa como possibilidade de aprendizagem e que reconhecem a escola como local de pesquisa e de formação docente, bem como aqueles que veem nos Projetos de Trabalho uma estratégia para tal.

Entre as contribuições trazidas por esta pesquisa, destacamos que o Estágio desenvolvido por Projetos de Trabalho poderá ser cenário para produtivas reflexões acerca da prática profissional no processo de formação inicial. Pensar o Estágio por esse viés sugere pausa para reflexão, como condição imprescindível para redimensionar as ações formativas voltadas para a aprendizagem docente e formação do professor pesquisador.

Neste sentido, trazemos os argumentos que advogam em favor da importância da reflexão no desenvolvimento do Estágio e justificam que todos nós somos reflexivos, sujeitos de pensamento e por isso nossas ações podem ser excelentes momentos de crescimento. De modo que as experiências vividas poderão transformar-se em conhecimento, no caso específico do Estágio Curricular, as experiências vivenciadas poderão se configurar em ocasião de reflexão sobre a prática docente e aprender com ela num constante refazer-se.

Outra contribuição do Estágio desenvolvido por Projetos de Trabalho diz respeito ao favorecimento de uma postura investigativa, aproximando a pesquisa da formação de professores característica essencial quando se defende a formação do professor pesquisador, que sustenta os cursos de Licenciatura do IFAM-CMC.

Nesse sentido, o Estágio por Projetos de Trabalho mostrou-se como um caminho possível para essa formação inicial, pois poderá diminuir a distância existente entre teoria/prática, pois requer pesquisa. E esta se mostrou como elemento importante para o aprendizado da docência, uma vez que colabora no desenvolvimento da capacidade de fazer perguntas, de procurar respostas, de construir argumentos críticos e coerentes, de se comunicar e de se entender.

Além disso, observamos que o Estágio por Projetos de Trabalho também atendeu às demandas de aprendizagem dos alunos da escola-campo, funcionando como uma alternativa didática e colaborando para diminuir a distância entre professor e aluno, favorecendo a interação e o compartilharem saberes, o que de certa maneira amplia as possibilidades de conhecimento dos alunos, que passarão a condição de coparticipantes do processo.

Realizar Projetos de Trabalho na escola de Estágio, permitiu compreender que a aprendizagem docente compreende uma relação de complementariedade construída a partir de interações cotidianas entre professor/aluno, que estão muito além da instrumentalização técnica, mas compreende um conjunto de habilidades, dentre elas a de acolher os alunos e suas perspectivas de aprendizagem.

Os Projetos de Trabalho, colocaram os licenciando num ambiente de múltiplas possibilidades investigativas o que foi essencial para o aprendizado da docência. Nesse ambiente eles puderam se apropriar de conhecimentos importantes, tais como: reconhecer a necessidade de articular ensino do conteúdo à gestão de classe; reconhecer as próprias limitações para procurar investir em novas ações em aula; ter uma atitude de flexibilidade para compreender as necessidades dos alunos/da escola; tomar consciência das próprias ações para a valorização do conhecimento dos alunos.

Além disso, os Projetos de Trabalho também contribuíram para a compreensão de que os caminhos da aprendizagem docente devem combater a padronização de modelos de comportamento do que é ser professor, uma vez que não é incomum professores e alunos serem observados dentro de um padrão em que ambos devem ser enquadrados em regras impessoais, gerais e abstratas de aprendizagem, dentro de um sistema de vigilância e punição que visa controlar o comportamento de ambos. Os Projetos de Trabalho combatem este ponto de vista, na medida em que trazem uma proposta da colaboração em que o padrão é determinado pelo grupo e não imposto pelo professor.

No que refere às contribuições para a própria pesquisadora, destacamos que ao concluirmos esta pesquisa nos sentimos fortalecidas para continuar nossa atuação como Coordenadora do Estágio Curricular e professora da Disciplina Seminário de Estágio, agora

com outro olhar. Realizar esta pesquisa, nos permitiu refletir sobre o sentido da docência, esquecido em algum lugar, tragado pelo cotidiano. Foi o momento de nos reencontrar com o sentido de atuar profissionalmente, como docente e de nos reinventar como formadora de professores. Este percurso foi conflituoso cheio de inquietações, que ainda estão aqui, mas que poderão ser retomadas em produções acadêmicas futuras.

Não temos a ousadia de afirmar que concluímos esta pesquisa com o sentimento de dever cumprido, pois embora tenhamos encontrado algumas repostas, ainda há muitas questões a serem retomadas. Dentre as questões que merecem nossa atenção estão algumas que se configuram como desafios para a pesquisa do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho, dos quais citamos três, que nos parecem principais.

Um desafio diz respeito à necessidade de articulação entre a Instituição Formadora, aqui entendida como IFAM-CMC, e a Escola de Estágio, pois desenvolver o Estágio Curricular por Projetos de Trabalho exige ações conjuntas, uma vez que se trata de uma proposta para ser implementada de maneira colaborativa. Assim, faz-se necessário que os envolvidos compreendam a dinâmica de realização dos Projetos e as implicações formativas presentes nele.

O outro desafio é referente ao acompanhamento dos licenciados na realização do Estágio por Projetos de Trabalho nessa articulação IFAM e Escola de Estágio, uma vez que esse acompanhamento exige que tanto o orientador da escola-campo quanto o orientador IFAM estejam alinhados e compreendam a dinâmica de realização dos Projetos, sendo imprescindível o planejamento das ações.

E por fim, o terceiro desafio remete a necessidade de que o Estágio por Projetos de Trabalho requer reflexão constante sobre as ações implementadas, visto que a reflexão sobre a ação na ação poderá contribuir para a compreensão da prática educativa, levando os licenciandos a interpretar, compreender e problematizar o ambiente escolar, o que é de fundamental importância para a aprendizagem docente. Essa reflexão deve ocorrer tanto na escola-campo quanto no IFAM.

Assim sendo, os resultados desta pesquisa mostraram que Estágio Curricular das Licenciaturas por Projetos de Trabalho, poderá contribuir tanto para a aprendizagem da docência quanto para a formação do professor pesquisador.

Na primeira perspectiva, as contribuições estão centradas nos seguintes aspectos: articulação de saberes, num processo de interativo de diálogo e troca, condições necessárias para a construção de aprendizagem da docência; gestão de atividades em sala de aula;

organização das ações docentes pelo planejamento das atividades; momentos de reflexão sobre as práticas.

Quanto à segunda perspectiva, ou seja, formação do professor pesquisador, as contribuições estão centradas nos seguintes aspectos: articulação entre teoria e prática como parte de um processo que não pode ser dissociado para produzir conhecimento; visão de que para o professor, a sala de aula, é o espaço de pesquisa; entendimento de que a atitude investigativa é um componente essencial do trabalho do professor.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional que exige um produto educacional, este foi construído, desenvolvido e avaliado ao longo da pesquisa colaborativa realizada é apresentado, em apêndice, como “Proposta para o desenvolvimento do Estágio Curricular por Projetos de Trabalho nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amazonas-CMC”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 55-67.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-32.
- AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências**: contribuições do Estágio com pesquisa para a educação científica. 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 71-90.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação, **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DESGAGNÉ S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: **Revista Educação em Questão**. v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.
- DICKEL, A. “Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate”. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 33-68.
- ELLIOTT, J. “Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio”. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras, 1998, p. 137-151.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professore de ciências. Ijuí: Unijuí, 2011.
- GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação**. v. 32. n 2, p. 176-184, maio/agosto. 2009.
- GHEDIN, E; OLIVEIRA, E; ALMEIDA, W. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IFAM – Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro. **Projetos Pedagógico dos Cursos Superior de Licenciaturas**. Manaus: IFAM-CMC, 2012.

IFAM. **Resolução nº 95, de 30 de dezembro de 2015**. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/manacapuru/arquivos/resolucao-ndeg-95-regulamento-do-estagio-das-licenciaturas>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em Estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. et al. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Curricular**. Campinas-SP: Papirus, p. 39-51.

LAKATOS, E. M; MARCONI. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas 2003.

LIMA, M. Reflexões sobre o Estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Acesso em 20/12/18

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. 1. ed. Brasília: Ed. Liber Livro, 2012.

LÜDKE, M. (org.); OLIVEIRA, A.T.C. **O que conta como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 27-52.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORAES. M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

NASCIMENTO, M. A. G do; SILVA, C. N. M da. Rodas de conversas e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, **Anais...** Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, A. **Tendências actuais na formação de professores**: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. XI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2011. Palestra. Disponível em: <http://unesp.br/prograd//conteudo.php?conteudo=1680>. Acesso em: 10 set. 2011.

NÓVOA. A. (Org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, G. L. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2005.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa:** retos e interrogantes. I Método. Madri: LaMuralla, 1994.

SIGNORELLE, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016, p. 121-145.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZABALZA, M. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmica. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE A – PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR POR PROJETOS DE TRABALHO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS-CMC

Este apêndice é o Produto Educacional da pesquisa. Foi impresso separadamente e também está disponível em mídia digital em “dissertações defendidas, turma 2017, produto”, no endereço eletrônico: <http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>