

ARTIGO

METODOLOGIA DO TRABALHO COM PROJETOS EM ESTÁGIO CURRICULAR DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA ARTICULANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

André de Azevedo Busato¹

Eliete Almeida dos Santos²

Sérgio Luiz Miranda³

RESUMO

O artigo trata da importância de aprendizagens relativas à metodologia de projetos na formação e no trabalho de professores, apresentando e discutindo o desenvolvimento de um projeto de ensino por docentes e discentes no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Geografia integrando ensino, pesquisa e extensão. Realizou-se uma aplicação experimental com adaptação de modelos, técnicas, instrumentos e procedimentos metodológicos propostos por Dácio G. Moura e Eduardo F. Barbosa na obra “Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais”. Os resultados apontaram contribuições relevantes que o trabalho enfocando metodologia de projetos na formação de professores de Geografia pode proporcionar para o exercício da profissão docente em um campo de trabalho que não se restringe à escola, envolvendo aprendizagens de caráter teórico-prático relativas a conceitos, princípios, valores e procedimentos metodológicos que se aplicam a diversas situações do trabalho de professores que demandam atividades de projetos e também à docência em geral.

Palavras-chave: Formação de professores. Projeto de ensino. Ensino médio. Minicurso.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); professor da educação básica na rede municipal de Campo Limpo Paulista- SP; participante do projeto desenvolvido no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Geografia. E-mail: andre_busato@hotmail.com

² Bacharel em Geografia pela UFU, cursando a licenciatura em Geografia na mesma instituição; participante do projeto desenvolvido. Email: elietealmeidadoss@gmail.com

³ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro; professor da área de Ensino de Geografia do Instituto de Geografia da UFU; orientador do estágio curricular supervisionado e coordenador do projeto desenvolvido. E-mail: sergio.miranda@ufu.br

1 INTRODUÇÃO

A participação ou o desenvolvimento de projetos tem se tornado uma atividade cada vez mais demandada no trabalho de professores e de equipes pedagógicas nas escolas. Secretarias de Educação e o Ministério da Educação apresentam programas e projetos para desenvolvimento pelas escolas, as quais muitas vezes se vêem obrigadas a participarem e, em alguns casos, por imposição. Documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enfatizam importância de projetos interdisciplinares, recomendação bastante conhecida dos professores. As instituições de ensino também desenvolvem seus próprios projetos, sendo alguns envolvendo todos da escola, outros realizados por alguns poucos professores ou mesmo isoladamente em alguma disciplina.

Temos visto grande diversidade de atividades desenvolvidas nas escolas sendo chamadas de projetos, desde algumas que fazem parte do calendário escolar ou da programação bimestral de alguma disciplina ou área todos os anos letivos, até outras esporádicas ou propostas em alguma situação específica, tais como: feira de ciências; festa junina; trabalho de campo, excursão didática, estudo do meio ou visita técnica; coleta seletiva de materiais recicláveis; horta escolar; concursos; gincanas; campeonatos; oficinas de grafite; mostras de culinária regional; festival de música; monitoria para alunos com dificuldades de aprendizagem; atividades extra-curriculares; capacitação de professores; entre outras.

O termo projeto é amplo e quando empregado resulta em significados diferentes, dependendo da área e do contexto, como por exemplo, o “projeto de vida” do aluno na BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018) se difere de um projeto de engenharia, de um projeto de lei, de um projeto pedagógico da escola. No entanto, há em comum a ideia de algo que se projeta para um futuro próximo ou mais distante, que se pretende, se deseja, se aspira, se necessita, se busca, se propõe a realizar, o que pode exigir um planejamento mais ou menos sistematizado e detalhado, mais simples ou mais complexo, dependendo do que se projeta, das estratégias, ações e condições para sua realização em um determinado tempo. Assim, quando falamos de projeto da ou na escola precisamos ter clareza sobre de que tipo de projeto se trata.

Diante disso, nos colocamos algumas questões para reflexão: o que é, afinal, o trabalho com projetos no contexto educacional e, especificamente, escolar? O que caracteriza e justifica uma atividade como projeto? Que situações do trabalho educacional na escola e, particularmente, do trabalho do professor demandam o desenvolvimento de um projeto? Considerando a dimensão coletiva do trabalho educativo da escola, como desenvolver um

projeto em equipe de forma integrada e produtiva? Há práticas, técnicas e metodologias específicas do trabalho com projetos que podem constituir aprendizagens significativas para o trabalho dos docentes com esse tipo de atividade na escola?

Implicadas no trabalho docente, portanto na formação para a docência e, logo, no ensino na licenciatura, tais questões foram tomadas pelo docente para investigação em um projeto educacional desenvolvido em estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (IGUFU) durante o 2º semestre letivo de 2018. O docente orientador e dois dos então estagiários, agora licenciados em Geografia, revisitaram o trabalho realizado e, como co-autores, compartilham aqui suas perspectivas daquela experiência no estágio da licenciatura.

Da ideia inicial até as elaborações e sistematizações da proposta em plano de projeto e sua execução, à medida que se procurava responder às demandas colocadas pelo trabalho, este foi se constituindo com características e situações que possibilitaram, e mesmo exigiram, atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão. Além das questões postas para investigação na docência do estágio curricular supervisionado, já envolvendo o ensino e a formação na licenciatura, o projeto foi realizado em cooperação com a Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, na cidade de Uberlândia-MG. Teve como proposta central para a escola a realização de minicursos preparatórios de geografia para alunos do terceiro ano do ensino médio que prestariam provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como curso de extensão em um projeto interinstitucional entre a universidade e a escola-campo do estágio.

No projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do IGUFU então vigente para as turmas de estágio em 2018 o estágio curricular supervisionado é dividido em quatro componentes curriculares semestrais do quinto ao oitavo período, sendo que o Estágio Supervisionado 3, do sétimo período do curso, é voltado para a prática em Geografia no ensino médio, enquanto que o Estágio Supervisionado 4, no oitavo e último período, contempla o desenvolvimento de projetos voltados para questões ou necessidades identificadas nos estágios anteriores.

Durante o primeiro semestre letivo de 2018, no Estágio Supervisionado 3 tínhamos como principal atividade o planejamento e a regência de aulas de geografia para classes de ensino médio regular em uma escola pública da rede estadual de ensino. Realizamos esse estágio na Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza, com a qual já tínhamos trabalhado também no Estágio Supervisionado 2 com classes de anos finais do ensino fundamental.

No entanto, após o início das atividades do Estágio Supervisionado 3 na escola, começamos a enfrentar dificuldades que viriam a dificultar as atividades de regência de aulas naquele semestre letivo. Com a greve nacional dos caminhoneiros, que provocou desabastecimento nas cidades, principalmente de combustíveis, afetando o transporte urbano, houve suspensão das aulas. Nesse período, também teve início uma greve dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais que, como os demais servidores do Estado, já vinham recebendo seus salários em parcelas, as quais começaram também a atrasar. Foi um movimento caracterizado na cidade por paralisações parciais e intermitentes e as escolas estaduais não chegaram a fechar, mas faltavam professores, exigindo alterações de horários de aulas, dispensa de turmas, o que perdurou até o final do semestre. Com alguns estagiários sequer conseguiram acompanhar aulas de geografia, embora continuássemos na escola acompanhando o movimento dos professores e desenvolvendo outras atividades possíveis.

A situação exigiu replanejamento das atividades do Estágio Supervisionado 3 com a turma e os docentes orientador e supervisores, definindo-se que a regência de aulas de geografia para alunos do ensino médio seria objeto do projeto do Estágio Supervisionado 4. Tal projeto deveria contemplar estratégia para contornar a possibilidade de continuidade da greve dos professores no próximo semestre de forma a garantir aos estagiários condições para a regência de aulas para alunos do ensino médio. Para isso, definiu-se que, além das atividades de estágio comumente desenvolvidas na escola, como acompanhamento, planejamento e regência de aulas regulares em sala com os professores supervisores, o projeto a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado 4 seria voltado para a regência de aulas em minicursos de geografia preparatórios para as provas do ENEM, os quais poderiam ser ministrados na escola ou na universidade mesmo que continuasse a greve dos professores do Estado, oferecendo apoio nos estudos aos alunos que prestariam o ENEM naquele ano. Essa proposta foi discutida e acordada com os professores de geografia supervisores dos estágios na escola, os quais também participaram do projeto¹.

Iniciamos, assim, o Estágio Supervisionado 4 com um estudo sobre projetos educacionais tendo como referência a obra de Moura e Barbosa (2011), selecionada pelo docente a partir de levantamento e análise de bibliografia sobre o tema para tratamento das questões postas para investigação. A partir da seleção dessa obra, a metodologia do trabalho consistiu basicamente na aplicação experimental das orientações teórico-práticas daqueles autores na concepção, na definição, no planejamento, na execução e na avaliação do nosso projeto como parte da formação docente no estágio curricular supervisionado da licenciatura em Geografia. Para as primeiras aulas, foram feitas pelos estagiários leituras prévias dos cinco

primeiros capítulos da obra, os quais eram apresentados pelo docente, discutidos com a turma e, na segunda parte da aula, trabalhava-se coletivamente a elaboração do plano do projeto quanto aos aspectos e elementos enfocados no capítulo do livro discutido naquela aula.

Neste artigo enfocaremos as definições conceituais, os procedimentos e orientações teórico-práticas no processo de planejamento e execução do projeto, tendo como objetivo principal apresentar e discutir os resultados da aplicação na prática do estágio curricular supervisionado de uma metodologia de trabalho com projetos educacionais a partir daquelas questões colocadas para investigação. Para isso, optamos por apresentar da obra de Moura e Barbosa (2011) alguns aspectos gerais do trabalho com projetos educacionais e sua operacionalização que julgamos mais relevantes como contribuições para o trabalho que realizamos, articulando-os com aspectos específicos de nossa experiência concreta no desenvolvimento do projeto de ensino. Procuramos, assim, reconstituir aqui o percurso metodológico do trabalho realizado com as orientações que o nortearam a partir do estudo da obra de Moura e Barbosa (2011), o que entendemos que seria mais adequado para se tratar da aplicação de uma metodologia para o trabalho com projetos educacionais.

2 O PROJETO EDUCACIONAL DE ENSINO

O projeto educacional, tal como o estágio curricular supervisionado, sendo uma ação educacional, necessita planejamento. Para o oferecimento de minicursos preparatórios para a prova do ENEM a alunos do 3.o ano do ensino médio da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza, foi preciso primeiro estabelecer algumas definições sobre projetos educacionais para iniciar a elaboração de um plano de projeto. Para isso, iniciamos as primeiras aulas teóricas do estágio com a leitura e discussão de capítulos selecionados do livro “Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais”, de Moura e Barbosa (2011), no qual obtivemos as informações e orientações teórico-metodológicas que precisávamos para compreendermos melhor o que é projeto e os tipos de projetos educacionais para podermos definir, planejar, executar e avaliar nosso projeto.

Intitulado “Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia através de minicursos preparatórios para o ENEM”, o projeto foi pensado como uma ação pedagógica de caráter teórico e prático com a intenção de desenvolver a prática de ensino dos estagiários no trabalho com projeto educacional e contribuir para a preparação dos alunos do 3º ano do ensino médio para a realização do ENEM 2018.

Projetos educacionais são voltados para a formação humana, podendo ter curta, média,

ou longa duração, dependendo dos problemas que buscam resolver ou das situações que lhes dão origem e das ações que demandam. A escola é a instituição que se dedica à formação humana, mas isso não significa que outras instituições não possam trabalhar com projetos educacionais, como empresas do setor produtivo e organizações ambientais, que necessitam desenvolver novas ideias, produtos e processos constantemente com seus pares.

Para Moura e Barbosa (2011) é fundamental a distinção entre atividades de rotina e atividades de projeto, sendo que cada atividade demanda conhecimentos diferentes, são realizadas em tempos diferentes e são voltadas para finalidades também diferentes:

Enquanto as atividades orientadas para a rotina têm como finalidade a manutenção de um nível de desempenho funcional, as atividades orientadas para projetos têm como finalidade a mudança desses níveis através da melhoria de processos, da solução de problemas, do atendimento de necessidades, da produção de conhecimentos, etc. (idem, p. 23)

Na caracterização feita pelos autores fica evidente que projetos devem ter em vista solucionar problemas, dentre outras finalidades. O projeto mobiliza-se através de um problema identificado, que precisa ser superado e, desta forma, o problema passa a ser visto como uma situação geradora do projeto. Outra especificidade de projetos é ter a definição de início e término da atividade, com a devida apreciação dos resultados e um encerramento.

Feita a distinção de atividades de rotina e atividades de projeto, ainda corremos o risco de não definir de maneira precisa qual é o tipo de projeto educacional a que nos dedicaremos. Moura e Barbosa (2011) trazem cinco tipos de projetos que cabem na área educacional: projeto de ensino, projeto de desenvolvimento, projeto de intervenção, projeto de pesquisa e projeto de aprendizagem. Para os autores, os projetos de ensino são “direcionados para a organização de recursos existentes na escola para melhor aproveitamento dos professores em suas atividades de ensino” (idem, p. 27). São, portanto, voltados para atender necessidades ou resolver problemas ligados ao ensino, ou seja, à atividade principal do professor. Como afirmam os autores, essa tipologia de projetos educacionais baseia-se na finalidade ou atividade principal do projeto, no entanto, um projeto pode envolver atividades de tipos diferentes, como um projeto de desenvolvimento de material didático que precisa de atividade de pesquisa para testes. Essas contribuições dos autores elucidaram a nossa proposta de organizar minicursos preparatórios para o ENEM como um Projeto Educacional de Ensino.

2.1 Elaborando plano de projeto orientado pelo escopo

Universidade e escola são ambientes educacionais complexos onde existe uma circulação grande de pessoas e processos de diferentes naturezas e, assim, para validarmos nossa proposta e termos mais chance de êxito o nosso Projeto Educacional de Ensino precisaria ser feito com base em um planejamento rigoroso. Moura e Barbosa (2011) apresentam o modelo de Plano de Projeto orientado pelo Escopo. Esse modelo de projeto se estrutura em três componentes essenciais: o Escopo, o Plano de Ação e o Plano de Controle e Avaliação.

Esses três componentes já nos apresentam uma estrutura de composição do Plano de Projeto com as etapas do processo de planejamento. Iniciamos definindo os elementos do Escopo, para depois planejar nossas ações e finalmente planejar o controle e avaliação do projeto. Vamos, na sequência, demonstrar esses componentes do plano de projeto nas etapas do processo de planejamento exemplificando com o desenvolvimento de nosso trabalho na elaboração do plano do projeto realizado.

2.1.1 O escopo do projeto

O escopo comporta os elementos e definições fundamentais do projeto, a saber: a situação geradora, a justificativa, os objetivos, os resultados esperados e a abrangência do projeto. Para Moura e Barbosa (2011) o escopo é essencial para avançarmos no projeto, pois as definições, quando concisas, técnicas, claras e corretas, possibilitam a sequência adequada do Plano de Ação e do Plano de Controle e Avaliação. Por isso a denominação desse modelo como projeto orientado pelo escopo.

A situação geradora de um projeto pode ser um problema a ser resolvido, uma necessidade a ser atendida, uma oportunidade a ser aproveitada, visando uma melhoria de desempenho e resultados que não pode ser alcançada apenas com as atividades de rotina e demanda o desenvolvimento de um projeto com atividades que possam gerar a mudança desejada na situação dada. A situação geradora do nosso projeto advém do problema surgido no Estágio Supervisionado 3, no 1.o semestre de 2018, no qual muitos estagiários não conseguiram ministrar número suficiente de aulas para as turmas de ensino médio devido às greves. A regência de aulas no estágio curricular supervisionado é uma atividade extremamente importante e, assim, ficaria uma lacuna na formação inicial dos estagiários.

A descrição da situação geradora iniciou o delineamento do escopo. Logo, a justificativa para a realização do projeto educacional de ensino voltado para o oferecimento de minicursos

a alunos do ensino médio da mesma escola do Estágio Supervisionado 3 foi de que essa seria uma forma superar aquela lacuna do estágio, além da possibilidade de potencializar o trabalho dos professores de geografia da escola na preparação dos alunos para as provas do ENEM. Professores esses que, enquanto profissionais em exercício da docência, já contribuíam como supervisores do estágio na escola para a formação inicial dos estagiários e, agora, também através de um projeto de ensino com caráter extensionista envolvendo a cooperação entre docentes e alunos da universidade pública e da escola pública de educação básica.

A partir da situação geradora e da justificativa, passamos a definir os objetivos do projeto em seu escopo. A definição de objetivos é complexa e, a esse respeito, Moura e Barbosa (2011, p. 71) observam que o mais usual que se encontra na literatura e que pode dificultar a compreensão e a comunicação sobre aspectos importantes do trabalho com projetos é o uso impreciso e, por vezes, confuso de termos como objetivos, objetivo geral, objetivo específico, meta, alvo. Os autores empregam a concepção de objetivo como a expressão de um propósito, uma intenção ou um fim que se quer alcançar com a realização do projeto e adotam os conceitos de objetivo geral e objetivo específico para distinguir intenções mais abrangentes e mais específicas.

Para Moura e Barbosa, “o objetivo geral indica de forma afirmativa, a intenção de oferecer uma solução para o problema gerador do projeto”, expressando a razão de ser e o para quê o projeto será realizado, em relação direta com a situação geradora descrita, sem, no entanto, indicar o que será feito para se alcançar os resultados desejados, sendo que a “função de indicar o que será feito é do objetivo específico” (2011, p. 72). No modelo de projeto orientado pelo escopo há, como se vê, uma articulação direta e uma sequência lógica entre situação geradora, objetivo geral e objetivos específicos e, quando esses elementos do escopo estão definidos de forma clara e bem estabelecida a articulação como desdobramento lógico entre eles, constituirão uma boa base definidora para as ações e atividades do projeto.

Assim, considerando aquela situação geradora, redigimos nosso objetivo geral desta maneira:

- Proporcionar possibilidades e condições para os estagiários desenvolverem atividades de regência de aulas de geografia para alunos do ensino médio de escola pública.

Moura e Barbosa (2011), com base na literatura sobre projetos, classificam os objetivos específicos em três tipos, que chamam: objetivo-solução, objetivo-ação e objetivo-meta. Considerando aquela função do objetivo específico, a de expressar o que será feito para

concretizar o objetivo geral, e considerando aquela classificação dada pelos autores, os objetivos específicos que definimos para o projeto se aproximam mais do tipo objetivo-ação, expressando cada um as ações que seriam realizadas e que, no plano do projeto, serão detalhadas no Plano de Ação.

Definimos dois objetivos específicos com ações que colaboram em duas frentes diferentes para se alcançar o objetivo geral do projeto. O primeiro envolve a entrada no campo do estágio, nossas primeiras obrigações com os professores supervisores e alunos da escola, enquanto que o segundo objetivo específico está direcionado para a parte final do estágio, voltado para a preparação e a realização dos minicursos. Os dois objetivos específicos ficaram assim definidos:

1. Acompanhar e participar de aulas e de outras atividades do professor supervisor do estágio com seus alunos de ensino médio na escola.
2. Planejar e ministrar minicursos de geografia para alunos de 3º ano do ensino médio da escola visando preparação para provas do ENEM.

O primeiro objetivo específico contempla atividades rotineiras do Estágio Supervisionado 3, que também ficaram limitadas naquela ocasião anterior e que se pretendia complementá-las. No entanto, essas atividades visadas no primeiro objetivo específico teriam para o projeto também a função de possibilitar nossa entrada em campo, a aproximação com os alunos que constituíam o público-alvo do projeto na escola e, simultaneamente, o levantamento de dados e informações necessários para definições dos minicursos de interesse dos alunos e professores e os encaminhamentos que fossem necessários na escola.

Assim, o primeiro objetivo específico, além de contribuir diretamente para a consecução do objetivo geral do projeto, foi pensado de forma articulada com o segundo objetivo específico, cujas atividades principais, o planejamento e a regência dos minicursos, começariam a ser definidas e preparadas desde nossa entrada em campo a partir de subsídios que o acompanhamento e a participação em aulas e outras atividades na escola proporcionassem para a melhor adequação dos minicursos aos interesses e necessidades de seus alunos e professores de geografia, bem como às condições e situações concretas que encontrássemos no desenvolvimento do projeto. Isso considerando que a escola poderia estar ainda em funcionamento parcial ao longo do segundo semestre letivo, caso continuasse a greve dos professores. Neste caso, se não pudéssemos novamente ministrar aulas regulares o suficiente, poderíamos ministrar os minicursos como atividade extra para os alunos, fora da programação de aulas das turmas, em espaços da escola ou da universidade.

Dando sequência ao trabalho de concepção e planejamento do projeto, passamos a discutir e definir os resultados esperados caso os objetivos do projeto fossem atingidos. Para isso, considerando que o projeto afetava diretamente dois grupos, ou seja, os estagiários da licenciatura e os alunos da escola, definimos dois resultados esperados em relação ao primeiro grupo e um em relação ao segundo:

1. Estagiários mais entrosados com professores e alunos do ensino médio, conhecendo melhor as possibilidades e desafios do ensino de geografia no cotidiano da escola-campo do estágio.
2. Estagiários melhor preparados para planejar aulas e ministrar conteúdos de geografia para alunos do ensino médio.
3. Alunos da escola estimulados e mais seguros para responderem questões de geografia na prova do ENEM.

Para finalizar o escopo é necessário definir a abrangência do projeto, que diz respeito à sua amplitude considerando principalmente público-alvo, pessoas envolvidas, local ou extensão da área de atuação do projeto, o que envolve indicações para se dimensionar custos, recursos necessários e tempo para realização (MOURA; BARBOSA, 2011, p. 86). Fazer esse dimensionamento de acordo com as reais condições da equipe do projeto não é uma tarefa secundária e exigiu reflexões sobre a importância de definir bem os fatores envolvidos.

Considerando as características do projeto e as condições para sua realização, foi definido como público-alvo os alunos do 3º ano do ensino médio da E.E. Prof. José Ignácio de Souza e, eventualmente, outros alunos interessados dos 1º e 2º anos. Em termos quantitativos, estimamos o público-alvo em cerca de 270 alunos, conforme dados sobre as turmas de 3.º anos da escola. Embora soubéssemos que não haveria necessariamente a participação de todos esses alunos e que talvez pudesse mesmo ter baixa procura pelos minicursos, precisávamos nos preparar para atender ao maior número de interessados e de inscrições. Tendo em vista que as provas do ENEM estavam marcadas para os dois primeiros finais de semana de novembro, os minicursos preparatórios deveriam ser ministrados até o final de outubro. Com isso, definimos a duração do projeto em dois meses, começando no início em setembro e terminando na véspera da primeira prova do ENEM, período que incluiria todo o trabalho do projeto, desde o planejamento até a avaliação dos minicursos.

Quanto à equipe do projeto, foi constituída por seis estagiários, os quais seriam ministrantes dos minicursos, além do professor orientador e de dois professores supervisores dos estágios nas escolas, o primeiro como coordenador geral e os outros dois como coordenadores adjuntos concentrando suas tarefas de coordenação das atividades na escola.

Tínhamos na turma outros três estagiários, mas que desenvolveram projetos diferentes em outras escolas.

Para concluir a abrangência do projeto, definimos como local de realização a escola participante e o campus da universidade, considerando tanto as atividades de orientação, planejamento, preparação e acompanhamento, quanto às aulas dos minicursos, que poderiam ser ministradas na escola ou na universidade.

Era preciso ainda um detalhamento das tarefas que deveriam ser realizadas no tempo do projeto, a definição dos responsáveis pela execução dessas tarefas e os recursos necessários, o que faz parte do Plano de Ação do projeto, cuja elaboração apresentamos na sequência.

2.1.2 Plano de Ação

Seguindo as orientações de Moura e Barbosa (2011) para um plano de projeto orientado pelo escopo, iniciamos a elaboração do Plano de Ação que, segundo os autores, “depende da definição clara e precisa da situação geradora do projeto, da justificativa, dos objetivos, dos resultados esperados e da abrangência...”, sendo o Plano de Ação um processo dinâmico e criativo que resultará na definição das atividades e tarefas a serem executadas e seus produtos (idem, p. 94).

Para elaboração do Plano de Ação foram adaptados modelos, técnicas e métodos apresentados por Moura e Barbosa (2011), seguindo as orientações dos autores também sobre a necessidade de adequações de suas propostas de acordo com as características específicas do projeto, principalmente se tratando de projetos simples, de abrangência pequena e curta duração, como o que planejávamos, que podem dispensar alguns elementos e até etapas do planejamento que os autores apresentam para projetos complexos e de grande porte.

Além das particularidades de cada projeto relativas a abrangência, complexidade, duração, os autores demonstram também que diferentes ênfases podem ser atribuídas aos elementos estruturais do plano de acordo com o tipo de projeto. Para o Plano de Ação dos projetos de ensino, a ênfase recai sobre a definição de ações, atividades e tarefas, que constitui seu elemento indispensável e mais importante (MOURA; BARBOSA, 2011, p. 51). O Plano de Ação é o documento que deve conter todas as informações necessárias para o gerenciamento do projeto e principal produto do processo de planejamento (idem, p. 99). Esse processo, que parte do escopo do projeto como referência principal e tem como produto o seu Plano de Ação, é representado pelos autores através do fluxograma na Figura 1.

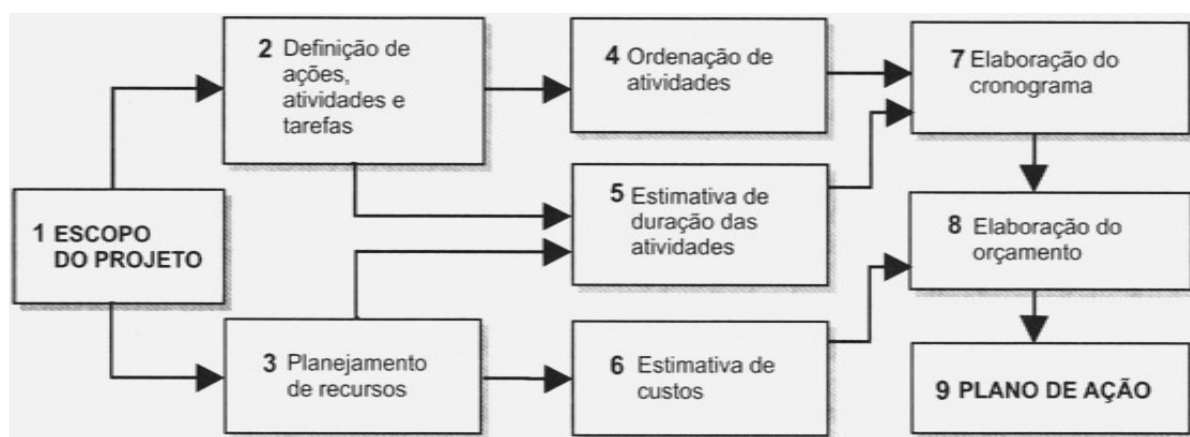


Figura 1: Fluxograma do processo de elaboração do Plano de Ação. Fonte: Moura e Barbosa (2011, p. 98).

A base inicial para Plano de Ação são os objetivos específicos e resultados esperados definidos no Escopo do projeto, lembrando que partimos de dois objetivos específicos e três resultados esperados, sendo dois voltados ao grupo de estagiários e outro ao grupo de alunos da escola. A partir disso, nos perguntamos: quais ações são necessárias para atingirmos nossos objetivos? Utilizamos a metodologia de Estrutura e Desdobramento de Trabalho (EDT) para sistematizar as respostas a essa questão e operacionalizar a passagem entre os objetivos e resultados esperados, conforme o escopo, e as atividades do Plano de Ação.

A EDT é uma estrutura hierárquica na qual o projeto é dividido em atividades cada vez menores e mais simples, até chegar no nível de tarefas executáveis que podem ser chamadas de pacotes de trabalho. O objetivo da EDT é “quebrar” ou desdobrar grandes atividades em atividades menores e mais simples de modo a obter a especificação de um conjunto de tarefas, necessárias para a execução do projeto. (MOURA E BARBOSA, 2011, p. 101)

O que os autores chamam na citação acima de grandes atividades são ações, as quais mobilizam atividades, que se operacionalizam em tarefas. Este caminho possibilita a identificação e a definição mais precisas do que deve ser feito para os objetivos e resultados esperados. Para construção da EDT, as ações, atividades e tarefas já foram sendo definidas e ordenadas na sequência lógica pensada para realização e assim organizadas em um quadro para cada objetivo específico e resultados esperados. Entendemos que isso seria suficiente e apropriado, considerando ainda que dispúnhamos de pouco tempo e tínhamos a data da primeira prova do ENEM como limite para realização dos minicursos, o que não podíamos alterar. Moura e Barbosa (2011) propõem esse quadro apenas para definição das ações e seus desdobramentos em atividades e tarefas, sem ordenamento temporal das mesmas, construindo-se em seguida a EDT na forma de organograma.

Pensando o planejamento de forma flexível, dinâmica e aberta a ajustes que fossem necessários, consideramos que algumas tarefas poderiam ser depois desdobradas em subtarefas na preparação para execução das mesmas. Isso porque algumas definições e decisões não podiam ou não necessitavam ser tomadas no momento de elaboração do plano. Exemplos dessas situações foram as tarefas de divulgação dos minicursos na escola e de recebimento de inscrições dos alunos, cujas formas e canais mais adequados seriam conhecidos a partir de observações e consultas pela equipe em campo na escola.

Na sequência, apresentamos o quadro obtido na primeira etapa de elaboração do Plano de Ação do projeto (Figura 2).

OBJETIVO ESPECÍFICO 1 – Acompanhar e participar de aulas e de outras atividades do professor supervisor do estágio com seus alunos de ensino médio na escola. RESULTADO ESPERADO 1 – Estagiários mais entrosados com professores e alunos do ensino médio e conhecendo melhor as possibilidades e desafios do ensino de geografia no cotidiano da escola-campo do estágio.		
AÇÃO	ATIVIDADES	TAREFAS
1. Preparação do estágio, entrada e inserção na escola-campo.	1.1 Definição da escola-campo e preparação da documentação para estágio supervisionado na escola 1.2 Preparação para entrada na escola-campo 1.3 Entrada na escola-campo e inserção nas atividades dos professores com seus alunos	1.1.1 Apresentação da proposta para professores de geografia da EE. Prof. José Ignácio de Souza e consulta à direção para a realização do projeto na escola. 1.1.2 Providenciar termos de compromisso de estágio e coletar assinaturas da direção da escola e dos estagiários. 1.1.3 Protocolar termos no Setor de Estágio da PROGRAD-UFU para providências. 1.1.4 Acompanhar andamento no Setor de Estágio, entregar vias dos termos para escola. 1.2.1 Levantamento dos horários de aulas e turmas dos professores supervisores. 1.2.2 Levantamento dos horários de disponibilidade dos estagiários para atividades na escola. 1.2.3 Distribuição dos estagiários por professor e turmas de acordo com as disponibilidades. 1.2.4 Elaboração e entrega do quadro de distribuição de horários de aulas, com respectivos supervisores e classes. 1.3.1 Apresentação dos estagiários na secretaria da escola e aos professores supervisores. 1.3.2 Entrada dos estagiários nas aulas com prof. supervisor, apresentação para turmas, acompanhamento e registro de observações das aulas. 1.3.3 Participação nas aulas e outras atividades na escola em acordo com professor supervisor.

Figura 2: Quadro de ação, atividades e tarefas relativas ao objetivo específico 1 como Estrutura de Desenvolvimento do Trabalho (EDT) no Plano de Ação do projeto. Concepção: equipe do projeto. Organização: Sérgio Luiz Miranda.

Nesse quadro foram definidas e organizadas a ação, as atividades e as tarefas voltadas para o primeiro objetivo específico, associado ao primeiro resultado esperado. Incluem as tratativas com a escola-campo para realização do projeto e os trâmites administrativos e burocráticos para formalização dos estágios, o que ficou sob responsabilidade do docente orientador, até a definição de horários dos estagiários e as primeiras atividades destes com a entrada no campo do estágio. Elaborou-se outro quadro como esse para o segundo objetivo específico, do qual apresentaremos parte na próxima seção do artigo. Com base nesses quadros foi elaborado o cronograma de execução do projeto (Figura 3) com indicação de atividades e tarefas críticas (células destacadas), numa adaptação combinando três modelos apresentados por Moura e Barbosa (2011, p. 120-121). Por razão ética, omitimos os nomes dos sujeitos, substituindo-os pelo termo *nome*.

AÇÃO	ATIV.	TAREFAS	RESPONSÁVEIS	SEMANAS									
				3 a 7/9	10 a 14/9	17 a 21/9	24 a 29/9	1 a 6/10	8 a 13/10	15 a 20/10	22 a 27/10	29/10 3/11	
1. Preparação do estágio, entrada e inserção na escola-campo.	1.1	1.1.1	Nome										
		1.1.2	Nome										
		1.1.3	Nome										
		1.1.4	Nome										
	1.2	1.2.1	Nome										
		1.2.2	Nome										
		1.2.3	Nome										
		1.2.4	Nome										
	1.3	1.3.1	Nome										
		1.3.2	Nome										
		1.3.3	Nome										
	2. Planejamento e realização dos minicursos	2.1	2.1.1	Nome									
2.1.2			Nome										
2.1.3			Todos*										
2.1.4			Todos*										
2.1.5			Todos										
2.2		2.2.1	Todos										
		2.2.2	Nome										
		2.2.3	Nome										
2.3		2.3.1	Todos										
		2.3.2	Todos										
		2.3.3	Todos										
2.4		2.4.1	Todos										
		2.4.2	Todos										

* Poderá ser atribuída a um ou mais membros da equipe conforme disponibilidade de horários e carga de trabalho de cada um no momento da execução dessas tarefas.

Figura 3: Cronograma de execução do projeto elaborado como parte do Plano de Ação.
Concepção: equipe do projeto. Organização: Sérgio Luiz Miranda.

As tarefas críticas são aquelas que exigiam atenção especial para realização no período previsto de modo a não comprometer o cronograma e mesmo a continuidade do projeto. Exemplos dessas tarefas críticas destacadas no cronograma foram: providenciar os termos de compromisso dos estágios (1.1.2), sem os quais os estagiários não poderiam iniciar o trabalho de campo na escola; definir temas (2.1.5), datas, horários, local e inscrições dos minicursos (2.2.1) para se poder fazer a divulgação e iniciar planejamento das aulas (2.3.2), *esta* também uma tarefa crítica para que pudessem ser preparadas e ministradas as aulas. Além das tarefas críticas, identificamos os *marcos* da realização do projeto.

Podemos notar que uma ação, como expressão de algo a ser concretizado, assinala um *marco* importante ao longo da execução do projeto. Podemos considerar um marco como um *evento*, ou seja, a conclusão de várias atividades ou tarefas que resultam numa situação importante no andamento do projeto. Um marco (ou evento) é, portanto, um ponto do projeto que merece ser verificado ou avaliado. (MOURA; BARBOSA, 2011, p. 102).

A execução do projeto teria dois marcos: a entrada dos estagiários na escola com início da participação em atividades dos professores supervisores; e a regência dos minicursos. Esses marcos correspondem à realização das duas ações planejadas como conjuntos de atividades e tarefas.

Considerando a abrangência do projeto e as atividades que seriam realizadas, os recursos materiais necessários seriam apenas computadores, salas de aula equipadas com projetores de datashow, cópias digitais e impressas para material de divulgação, questionários para levantamentos junto aos alunos da escola, fichas para inscrições, testes e, talvez, textos para uso nas aulas dos minicursos. Como poderiam ser usadas salas de aula da escola ou da universidade, mediante solicitação e reserva, e os recursos e equipamentos para elaboração e reprodução de material digital e impresso (computador, papel, impressora, toner) seriam obtidas junto ao Laboratório de Ensino de Geografia do IGUFU, concluímos que não havia necessidade de estimativa de custos e elaboração de orçamento do projeto.

A partir destas atividades apresentadas ficou evidente que existiam muitas etapas a serem vencidas e, por isso, além de identificar as tarefas necessárias, quando precisariam ser realizadas e por quem da equipe, a importância de se pensar como será feito o acompanhamento durante a execução das atividades planejadas e a avaliação do projeto para se alcançar seus objetivos. Isso diz respeito ao Plano de Controle e Avaliação.

2.1.3 Plano de Controle e Avaliação

Para finalizar o plano de projeto orientado pelo escopo é necessário fazer o Plano de Controle e Avaliação. Controle, ou monitoramento, para Moura e Barbosa (2011, p. 131), é acompanhar de forma contínua e sistemática as atividades definidas no Plano de Ação e comparar com as tarefas que estão sendo realizadas durante a execução do projeto, verificando se está ocorrendo como planejado, sendo que o monitoramento acompanha a realização do trabalho, com foco na eficiência do projeto. Já a avaliação consiste na análise dos resultados das atividades realizadas e seu alcance na consecução dos objetivos, focando a

eficácia ou efetividade do projeto. Dessa forma, os procedimentos de monitoramento baseiam-se no Plano de Ação do projeto e os de avaliação, no Escopo do projeto.

“Tudo que é programado e depois realizado na fase de execução (ações, atividades, tarefas, ou seja, processos concluídos) se traduz em produtos ou serviços sobre os quais temos o controle direto”, afirmam Moura e Barbosa (idem, p. 82). Assim, o acompanhamento das tarefas e seus produtos, que podem ser um material elaborado ou um serviço concluído, cuja obtenção pode desencadear novas tarefas com seus respectivos produtos, possibilita a aferição do andamento do projeto. A organização do Plano de Monitoramento e Avaliação (PMA) permite definir responsáveis, prazos e hierarquias entre atividades, tarefas e seus produtos, na medida em que a conclusão de um processo, com a obtenção de seus produtos, desencadeia a próxima sequência de tarefas.

No PMA devemos ainda definir formas adequadas de avaliação de acordo com as características e dimensão do projeto em termos de abrangência, complexidade e finalidades. Para projetos de grande porte é comum se exigir relatórios de atividades que aferem de maneira específica e detalhada os resultados. Moura e Barbosa (2011) apresentam metodologias específicas com utilização de indicadores relativos aos momentos, etapas, produtos, resultados e impactos das atividades na execução do projeto. Para projetos de pequeno porte e baixa complexidade os autores colocam que o acompanhamento das atividades e tarefas pode ser feito apenas com base no Plano de Ação, quando bem elaborado, e a avaliação feita apenas com base na declaração de objetivos específicos e dos resultados esperados (idem, p. 130), havendo casos em que os produtos e serviços realizados (indicadores de saída) podem ser utilizados também como indicadores de entradas (recursos, insumos) e de processos (trabalho: atividades e tarefas), uma vez que realizado um produto ou um serviço, realizaram-se também as entradas e os processos correspondentes (idem, 136).

Simplificando esses procedimentos, tomamos os produtos das tarefas como indicadores para avaliação do andamento do projeto considerando que à medida que fossem sendo realizadas e concluídas as atividades da forma como planejadas, avançaríamos na consecução dos objetivos do projeto e, conseqüentemente, na obtenção dos seus resultados diretos, os quais seriam também avaliados através de relatórios elaborados pelos estagiários. E no final do projeto poderiam ser definidos e empregados outros procedimentos complementares de avaliação se a equipe julgasse necessário e houvesse condições para tal.

Como instrumento para acompanhamento e avaliação do andamento do projeto durante sua execução foram utilizados aqueles mesmos quadros de ações, atividades e tarefas elaborados para a EDT no Plano de Ação, acrescentando três colunas para indicação dos

períodos de realização de cada tarefa, dos responsáveis pela execução e dos produtos e serviços como saídas dessas tarefas. Na última coluna, junto aos produtos, eram feitos registros sobre a execução das tarefas. Na página seguinte, é reproduzida parte inicial do quadro de atividades e tarefas da segunda ação do projeto, com exemplos de registros de monitoramento pelo coordenador, destacados em cores diferentes, como feitos durante reuniões com a equipe já na segunda etapa de execução do projeto (Figura 4).

Na continuidade desse quadro referente à Ação 2 tínhamos ainda outras duas atividades (2.3 Planejamento de aulas dos minicursos; e 2.4 Regência das aulas e avaliação dos minicursos) e, a elas correspondentes, mais cinco tarefas, algumas também desdobradas em várias subtarefas quando discutidas para execução, como se pode observar pelos registros de acompanhamento na última coluna dessa parte do quadro na Figura 4.

Considerando a comunicação como fator determinante para a tomada de decisões e encaminhamentos durante a execução do projeto, o que se não for feito no tempo adequado pode desde atrasar a realização de uma atividade até comprometer a conclusão ou o sucesso do projeto, planejamos, além da realização de reuniões semanais dos estagiários com o professor coordenador do projeto nos horários de aulas do componente curricular, a criação de um grupo de mensagem em aplicativo para celular (Whatsapp) com toda a equipe para troca de informações a qualquer momento.

Com base nos estudos, discussões e registros pelo grupo durante as aulas e nos materiais organizados pelo docente orientador, os estagiários iniciaram a escrita de esboços como contribuições para a redação do plano do projeto, os quais também foram apresentados e discutidos no grupo. Por fim, cada estagiário elaborou individualmente sua redação do plano do projeto, que foi entregue e considerado como relatório parcial do estágio para avaliação. Nessa altura do trabalho, já se iniciava a realização das primeiras atividades planejadas, ou seja, se iniciava a execução do projeto, da qual trataremos a seguir.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Planejar e ministrar minicursos de geografia para alunos de 3º ano do ensino médio da escola visando preparação para provas do ENEM.			RESULTADOS ESPERADOS 1. Alunos da escola estimulados e mais seguros para responderem questões de geografia na prova do ENEM. 2. Estagiários melhor preparados para planejar aulas e ministrar conteúdos de geografia para alunos do ensino médio.		
AÇÃO 2	ATIVIDADES	TAREFAS	DURAÇÃO (semanas)	RESPONSÁVEIS	PRODUTOS ACOMPANHAMENTO
Planejamento e realização dos minicursos.	2.1 Definição dos temas/conteúdos dos minicursos.	2.1.1 Levantamento do número de classes, alunos, professores e horários dos 3.º anos.	1 (17 a 21/9)	2.1.1 Todos nos seus turnos na escola	2.1.1. Quadro informativo das classes de 3º ano, professores e n. de alunos. OK CONCLUÍDO
		2.1.2 Construção e reprodução de questionário para alunos sobre interesse, temas/conteúdos e horários de preferência para os minicursos.	1 (17 a 21/9)	2.1.2 Nome e Nome	2.1.2. Questionário elaborado e cópias para n. de alunos de 3.º ano. OK CONCLUÍDO
		2.1.3 Aplicação dos questionários nas turmas de 3.º ano.	1 (17 a 21/9)	2.1.3 Todos nos seus turnos na escola	2.1.3 e 1.4. Questionários respondidos pelos alunos e indicações dos professores. OK
		2.1.4 Consulta aos professores de 3.º ano sobre temas/conteúdos para minicursos nas aulas que alunos responderem questionários.	1 (17 a 21/9)	2.1.4 Todos nos seus turnos na escola	2.1.5 e 2.2.1 Quadro dos minicursos com temas, datas, horários, locais e inscrições. Cada um sistematiza sua coleta e traz para aula 24/9 para finalizar juntos. OK Nome tratar c/ profs. coords. autorização da direção OK Nome reservar salas OK CONCLUÍDO
		2.1.5 Definição dos temas/conteúdos dos minicursos de acordo com respostas de alunos e professores.	1 (24 a 29/9)	2.1.5 Todos em reunião equipe	2.2.2. Cartazes para afixação na escola; textos e arte para divulgação em meio eletrônico (Facebook, Whatsapp, e-mail). Nome vai elaborar; enviará arquivos digitais no grupo Whatsapp; imprimir cartaz OK. Pegar cartazes e afixar na escola (Nome e Nome) OK. Definido: inscrições online formulário Google, responsável Nome OK. Verificar e encaminhar publicação no Facebook da escola (Nome) OK. Identificar e contatar representantes de turmas; encaminhar material para divulgação nos grupos de Whatsapp das turmas (Nome, Nome e Nome) OK CONCLUÍDAS
		2.2.1 Definição de datas, horários, locais e inscrições dos minicursos na escola a partir de consulta/autorização da direção.	1 (24 a 29/9)	2.2.1 Todos em reunião equipe; profs. coords. consultam direção	
	2.2 Organização, divulgação e inscrições.	2.2.2 Elaboração e distribuição de material divulgando os minicursos.	1 (1 a 6/10)	2.2.2 Nome, Nome e Nome.	2.2.3 Fichas de inscrições e relação dos inscritos por minicurso. Encaminhar link para inscrição para publicação Facebook da escola e grupos Whatsapp (Nome, Nome e Nome) OK. Definido: inscrições online prorrogadas até 16/10; não fazer inscrição presencial na escola; receber inscrições no local; Elaborar e imprimir fichas
		2.2.3 Recebimento de inscrições, elaboração e divulgação da lista de inscritos por minicurso com prioridade para alunos do 3º ano, seguidos de 2º e 1º.	2 (1 a 13/10)	Nome	

Figura 4: Parte de quadro de ações, atividades e tarefas empregado como instrumento para acompanhamento e avaliação, com registros durante execução do projeto destacados em verde e vermelho. Concepção: equipe do projeto. Organização e registros: Sérgio Luiz Miranda.

3 EXECUÇÃO DO PROJETO: O PLANO EM PROCESSO DE REALIZAÇÃO

A passagem do planejamento para a realização do plano é marcada pelo início da execução do projeto, o qual só se realiza através do trabalho das pessoas. Destacaremos inicialmente os princípios e conceitos centrais que nortearam o trabalho da equipe na execução do projeto dentre os procedimentos, concepções, modelos e orientações metodológicas de Moura e Barbosa nos capítulos 6 e 7 de sua obra (2011, p. 173-217).

Começamos pelos conceitos de cooperação e coordenação. A cooperação não é apenas uma divisão de tarefas e responsabilidades entre os membros da equipe, ainda que para realização de forma integrada, mas diz respeito a um valor que envolve o compromisso e a disposição de todos em oferecer e receber ajuda uns aos outros quando alguém estiver enfrentando dificuldade na execução de suas tarefas, ou, como entendemos, uma cooperação que é também colaboração e solidariedade. Nesse mesmo sentido, a coordenação diz respeito não apenas a uma função desempenhada por alguém, mas também a uma relação entre pessoas e trabalhos em execução, implicando organização, articulação, orientação, entre pessoas, tarefas, processos, solução de problemas, dentre outros elementos. Nessa perspectiva, a coordenação deve ser vista como harmonização de esforços e não como ação exclusiva de quem exerce a função de coordenador, sendo que a coordenação se torna mais efetiva para o desenvolvimento do projeto quando toda a equipe sabe qual é o trabalho a ser feito, o que é preciso para realizá-lo, as tarefas a serem executadas e em que ordem, o que pode facilitar ou dificultar o andamento do projeto, etc. (idem, p. 186-187).

A definição de perfis de diferentes estilos gerenciais e de liderança na gestão de projetos apresentada por Moura e Barbosa (idem, p. 183-184) traz contribuições valiosas para coordenação de projetos na universidade e na escola e mesmo para a docência em geral. A partir da caracterização de cinco estilos gerenciais, os autores concluem que, excetuando-se o “autocrático”, os demais apresentam aspectos desejáveis e devem ser valorizados especialmente os estilos “democrático”, “dirigente” e “treinador”, acrescentando um *estilo ideal* que poderia ser denominado *estilo reflexivo* e que tem como características no âmbito do projeto: ouvir as pessoas com atenção, respeito e interesse; fazer perguntas que promovem exercício de reflexão e análise; observar e anotar o que está ocorrendo; saber o suficiente para saber que não sabe tudo; estar disponível quando é requerido; tomar decisões sobre questões relevantes; delegar atividades e acompanhar sua execução; manter visão do todo sem se perder em itens irrelevantes; e cuidar de manter a equipe integrada e motivada. Notemos que

esses aspectos ou qualidades estão implicados, direta ou indiretamente, na postura de nós docentes em relação à docência, ao conhecimento, à relação com os alunos, ao trabalho educativo no cotidiano escolar.

Flexibilidade é outro conceito extremamente importante no trabalho com projetos educacionais discutido por Moura e Barbosa e se aplica tanto ao plano quanto à gestão na execução do projeto como instâncias complementares, uma vez que um planejamento flexível é a base para uma gestão flexível. Por isso, para os autores, a ideia de gestão flexível de projeto deve incorporar a capacidade de interpretar e realizar um plano de projeto, para além da concepção restrita à capacidade de enfrentar e adaptar-se a mudanças, que sempre são necessárias uma vez que imprevistos e surpresas sempre ocorrem na execução de projetos, independente do porte e complexidade. Mas, como os autores apontam, a realização de projetos nas áreas social e educacional é mais suscetível a riscos e incertezas ligados à natureza e ao comportamento dos seres humanos, como motivação, interesse, compromisso, vontade, pressão psicológica, disputas de poder, divergências e mudanças de ideias, etc. Por isso, modelos tradicionais de planejamento e gestão, com regras e padrões predefinidos e maior rigidez, podem ser inadequados para as especificidades desses projetos.

A gestão não flexível tem foco fechado no planejamento e desconsidera fatores novos internos ou externos ao projeto, os quais podem ser determinantes para projetos sociais e educacionais. No entanto, a concepção de flexibilidade no trabalho com projetos educacionais não deve recair na negação da importância de um planejamento rigoroso. Para Moura e Barbosa (2011, p. 190) “a proposta de *gestão flexível* tem maior sentido e validade quando está apoiada num plano de projeto elaborado com o devido rigor metodológico. A visão de *gestão flexível* que consideramos está condicionada à existência de um plano de projeto coerente e bem estruturado”. Os autores chamam a atenção para duas visões extremas comuns sobre o trabalho com projetos. Uma marcada pela crença no método, principalmente no planejamento, no estabelecimento de regras e padrões, ligada à visão positivista do mundo e da ciência, acreditando-se que o método pode evitar as subjetividades e as limitações das pessoas. A outra, ligada à visão anarquista do mundo e da ciência, reduz tudo às pessoas, acreditando que só a vontade, os desejos e as competências pessoais são capazes de produzir as realizações. E sobre essas visões, acrescentam: “Consideramos que nenhum desses dois extremos é conveniente. Um planejamento rígido pode se ‘quebrar’ e uma equipe ‘livre’ de planos pode se perder. As conseqüências das duas posições tornam-se desastrosas em projetos de abrangência social, como é o caso de projetos educacionais [...]” (idem, p. 191).

Cabe ainda destacar, de Moura e Barbosa, o enfoque dos projetos como atividades que visam também à aprendizagem das pessoas envolvidas na sua realização e não apenas à consecução dos seus objetivos específicos, constituindo-se como ambiente de aprendizagem que proporciona acúmulo de experiência e conhecimento aos participantes. Aprendizagens que dizem respeito não só ao problema que se propõe enfrentar com o projeto e à melhoria de desempenho necessária para sua superação, mas também sobre o próprio trabalho com projetos, principalmente quando a atuação dos membros da equipe pode demandar dos mesmos a participação no desenvolvimento de outros projetos, como os professores.

Os autores consideram isso especialmente importante para projetos educacionais, que possuem um foco nos processos de aprendizagem. E para o projeto que desenvolvemos tinha ainda importância maior, pois, no âmbito do estágio curricular supervisionado, também visava justamente aprendizagens específicas para o trabalho com projetos no contexto educacional, particularmente no trabalho docente na escola. A isso se acrescenta que a gestão flexível do projeto caracteriza-se pela capacidade de aprendizagem e de incorporação de conhecimentos para lidar com a incerteza e a imprevisibilidade, fazer mudanças e adaptações para criar alternativas adequadas e adequar-se prontamente a diferentes situações e condições durante a execução do projeto (idem, p. 193), o que também convém ao exercício da docência.

3.1 Uma visão geral das etapas de execução do projeto

A execução do projeto se deu em duas etapas definidas pelos marcos estabelecidos no plano como correspondentes à conclusão das atividades e tarefas relativas às duas ações planejadas. No entanto, como se pode ver no cronograma apresentado antes (Figura 3), em alguns momentos foram realizadas simultaneamente várias tarefas diferentes divididas entre os membros da equipe, principalmente na terceira semana, que concentrou muito trabalho sobrepondo as últimas tarefas da primeira etapa com as iniciais da segunda etapa.

Isso foi possível porque as atividades da primeira etapa envolviam basicamente tratativas e encaminhamentos para formalização dos estágios e levantamentos e definições de horários de professores supervisores e estagiários para atividades na escola, o que ficou sob responsabilidade do docente orientador. Enquanto que, assim que obtidos os termos de compromisso de estágio, os estagiários foram em duplas ou individualmente para a escola e iniciaram os levantamentos sobre números de turmas, alunos e professores, para posteriormente aplicar os questionários sobre temas de interesse e disponibilidade dos alunos para participar dos minicursos. Esses levantamentos eram tarefas críticas do Plano de Ação

para definições necessárias à divulgação dos minicursos e, na sequência, início do planejamento de aulas sobre os temas.

Inicialmente pretendia-se ministrar os seis minicursos na escola, em dois sábados seguidos, que seriam considerados reposição de greve e suspensão de aulas da disciplina do primeiro semestre. Como no segundo dia marcado a escola, que é colégio eleitoral, estaria fechada para preparação do local para votação das eleições que ocorreria no dia seguinte, definiu-se que os minicursos desse dia seriam ministrados no campus universitário.

O cartaz elaborado para divulgação (Figura 5), tanto em cópias impressas em tamanho A3 afixadas na escola como em formato digital encaminhado aos alunos através de grupos no aplicativo Whatsapp, sintetiza as informações fundamentais sobre os minicursos a partir daquelas definições a que chegamos com os levantamentos feitos, tendo esse material e sua distribuição como um dos principais produtos desse processo.

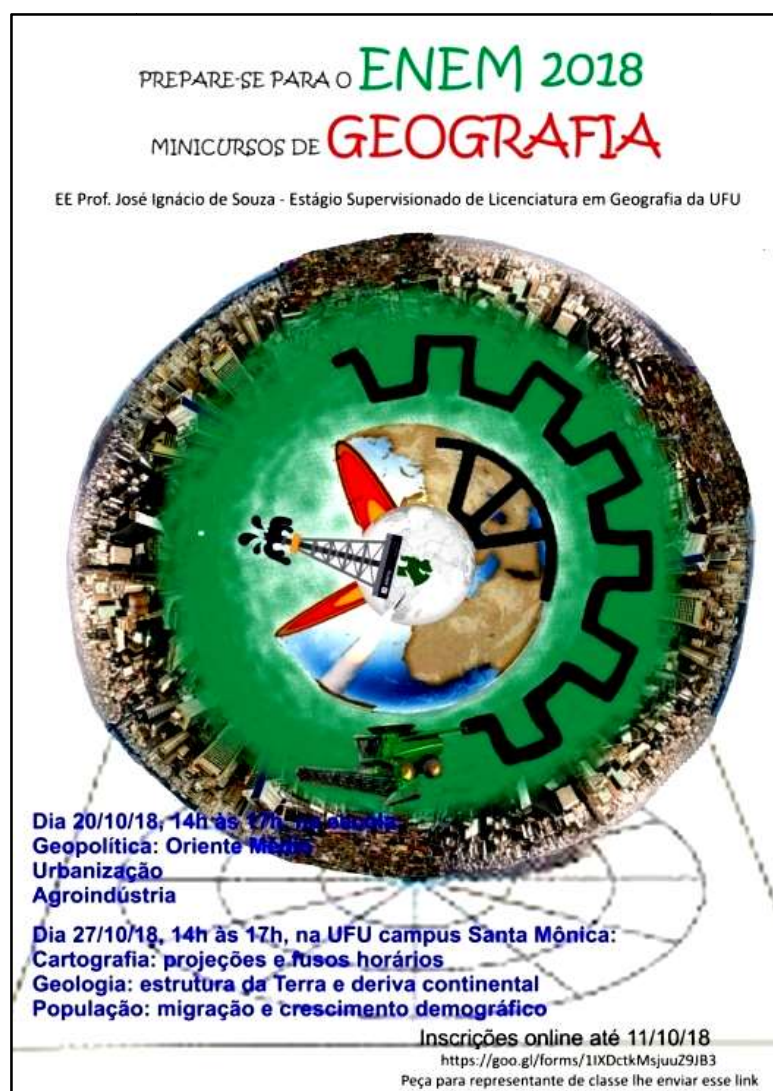


Figura 5: Cartaz de divulgação dos minicursos. Elaboração: Sérgio Luiz Miranda.

A partir deste momento, o trabalho se concentrou em atividades que resultaram no planejamento e na regência de aulas dos minicursos, ficando a maioria dessas tarefas sob responsabilidade dos estagiários com acompanhamento e orientações dos professores coordenadores. Cada dupla de estagiários ficou responsável pelo planejamento e regência das aulas de dois minicursos ministrados em dias diferentes. Dessa forma, os alunos da escola poderiam participar de dois minicursos, um em cada dia.

Quando se aproximava o término do período de inscrições online e verificou-se pouca procura pelos minicursos, com apenas 28 inscritos, decidiu-se primeiro prorrogar as inscrições por mais três dias e depois, mantê-las abertas até o momento de início das aulas, recebendo-as também através de preenchimento de fichas no local. Mesmo assim, no primeiro dia de minicursos, na escola, verificou-se baixa participação de alunos, com muitos inscritos que não compareceram. Avaliando a situação, decidiu-se intensificar a divulgação dos minicursos e ampliar a abrangência do projeto para outras escolas. Para isso, contou-se com ajuda dos próprios alunos e professores da E.E Prof. José Ignácio de Souza, que convidaram alunos e professores de outras escolas para participar dos minicursos. Com isso, aumentou significativamente a procura e nos minicursos do segundo dia contamos com a participação de alunos de outras três escolas. Pensamos que o fato desses minicursos serem realizados na Universidade também pode ter despertado maior interesse por parte dos alunos, considerando tratar-se de um ambiente diferente daquele do cotidiano da escola e no qual os alunos que prestam o ENEM desejam estar em breve.

Mudanças e adequações como essas foram possíveis em tempo hábil porque todas as atividades planejadas foram discutidas nas reuniões semanais, quando eram feitos relatos das tarefas realizadas; apresentados e avaliados seus resultados; encaminhadas as próximas tarefas, muitas desdobradas em subtarefas e atribuídas a responsáveis; decididos os ajustes necessários; dados lembretes e informes importantes para continuidade do trabalho da equipe. Além das reuniões semanais, a comunicação entre os membros da equipe era diária através do grupo de mensagens no aplicativo para celular. Para acompanhamento e controle pelo grupo, o quadro utilizado como instrumento de registro do andamento do projeto era exibido nas reuniões com uso de projetor datashow e nele iam sendo feitos os registros pelo docente, como antecipamos na Figura 4.

A partir das orientações gerais dadas ao grupo pelo professor orientador, cada dupla de estagiários planejou e ministrou seus minicursos em diálogo com os docentes coordenadores do projeto na escola e na universidade. Na próxima seção apresentaremos as linhas gerais da execução de dois minicursos que ficaram sob a responsabilidade dos dois primeiros autores

deste artigo, destacando os aspectos comuns com os demais minicursos ministrados pelas outras duplas de estagiários.

3.2 Dois exemplos da realização das atividades principais do projeto: os minicursos

O 3º ano do ensino médio é um momento de pressão psicológica para os alunos, quando eles se deparam com o final da educação básica e, geralmente, se colocam diante daquelas duas opções: ingressar no mercado de trabalho, para os que não estão, ou ingressar na educação superior. Para trabalharmos de maneira reflexiva e significativa com os alunos de escolas públicas que desejam ingressar na universidade através do ENEM, era fundamental levarmos em consideração os documentos oficiais que norteiam a seleção de conteúdos curriculares das provas desse exame e procurar compreender seus critérios para podermos preparar melhor os alunos para prestá-las, a partir também da finalidade e da importância que esse exame assumiu na educação nacional.

A lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiu o ensino médio como etapa de conclusão da educação básica e os documentos curriculares oficiais de âmbito federal que a sucederam (BRASIL, 1999; 2002; 2006) refletem essa redefinição do ensino médio. Mas observamos a mesma tendência de conferir à sua finalização ainda um valor referente ao ensino superior e o mercado do trabalho:

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 8-9)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino médio no país e com sua reformulação em 2009 passou a ter outras funções, entre elas, a seleção para vagas no ensino superior federal através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) criado em 2010. Empregado atualmente para ingresso não só em universidades e institutos federais, a finalidade do ENEM para a educação nacional passou a ser múltipla, como destaca Moraes:

Destarte, o ENEM assumiu desde sua criação até o momento atual diferentes finalidades, passando a representar um entre lugar de funções, pois constitui um padrão nacional para admissão de estudantes às universidades, levanta

informações sobre a própria organização e “qualidade” da educação básica, permite acesso ao ProUni e é obrigatório para utilização do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). (2018, p. 4-5)

Com a reformulação em 2009, o exame passou também a visar à reestruturação curricular do ensino médio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação responsável pelo exame, definiu a Matriz de Referência ENEM (BRASIL, 2009), a qual “pode ser interpretada como uma proposta curricular oficial que representa o resultado de uma seleção de conhecimentos” (MORAES, 2018, p. 13).

Essa Matriz de Referência está estruturada segundo as quatro áreas de organização curricular do ensino médio e traz cinco eixos cognitivos comuns às quatro áreas, para as quais são definidas competências e habilidades e, por fim, indicados seus objetos de conhecimento, estes entendidos como conteúdos de ensino enfocados com a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos no desenvolvimento de competências e habilidades. Para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são definidas seis competências desdobradas em trinta habilidades.

A indicação de objetos do conhecimento é feita de formas distintas nas áreas. Na área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, embora não sejam divididos por disciplinas, são facilmente identificados os objetos de conhecimento de cada uma. A área de Matemática e suas Tecnologias já se constitui apenas por essa disciplina. Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias os objetos de conhecimento são separados para as disciplinas Física, Química e Biologia. Já a de Ciências Humanas e suas Tecnologias é apresentada como se os objetos de conhecimento fossem comuns ou os mesmos para as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Ora, não se trata apenas de uma observação organizacional, o que se espera é o tratamento igualitário e adequado às ciências, no sentido de se respeitar as especificidades de cada disciplina com seus respectivos objetos de conhecimento e que possuem também seus próprios métodos, enfoques epistemológicos, conceitos e teorias que as caracterizam enquanto ciências, ainda que de uma mesma área.

No estudo da Matriz de Referência ENEM percebemos sua consonância com os documentos curriculares oficiais estudados antes. A opção pedagógica de se trabalhar o currículo com foco em competências e habilidades aparece primeiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), é aprofundada nos PCN+ e mantida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 1999; 2002; 2006). Nesses

documentos, sobretudo nos dois primeiros, em nome da interdisciplinaridade, já se anunciava uma secundarização, confusão ou dissolução das disciplinas na área de Ciências Humanas:

No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturados com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (BRASIL, 2002, p.13).

Essa configuração para a área de Ciências Humanas e suas disciplinas se coloca mais claramente na definição dos seus objetos de conhecimento na Matriz de Referência ENEM (BRASIL, 2009). Contudo, sendo o documento curricular oficial que norteia a elaboração dos itens das provas do ENEM, consideramos essa matriz para o planejamento dos minicursos.

Com base nas respostas dos alunos e professores de geografia dos 3.ºs anos no levantamento feito na escola, foram identificados os tópicos mais indicados e, em seguida, organizados em seis temas para os minicursos: 1. Geopolítica: Oriente Médio; 2. Urbanização; 3) Agroindústria; 4) Cartografia: projeções e fusos horários; 5) Geologia: estrutura da Terra e deriva continental; e 6) População: migração e crescimento demográfico.

Ficou acordado que todos os minicursos trariam no primeiro momento apresentação da Matriz de Referência ENEM da área de Ciências Humanas para que os alunos tivessem em vista que as provas são elaboradas com base nesse documento, o qual define o que se espera do aluno, o que será avaliado. No segundo momento, se deveria situar o tema do minicurso em relação às competências, habilidades e aos objetos de conhecimento da matriz de referência. Assim, o planejamento dos minicursos iniciou-se pela identificação de relações entre os temas e a matriz de referência da área, o que foi organizado em quadro por tema para apresentação no início do minicurso, como os que seguem (Figuras 6 e 7).

Notamos que tópicos da disciplina que julgamos importantes para abordagem dos temas não são contemplados ou não se articulam diretamente com a estrutura de competências, habilidades e objetos de conhecimento na Matriz de Referência. E outros presentes na matriz, não eram necessários ou pertinentes para a abordagem do tema.

Tornou-se necessário definir recortes curriculares mais específicos e adequados para tratamento didático dos temas. Tais definições são parte da autonomia dos professores na concretização do currículo e que a formação na licenciatura deve proporcionar:

A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe

o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo. (CASTELLAR, 1999, p. 57)

TEMA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Urbanização	C2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	H2 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial. - Características e transformações das estruturas produtivas.
	C6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.	- Formação do espaço urbano industrial. - A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

Figura 6: Quadro de relações estabelecidas entre o tema “Urbanização” e definições da Matriz de Referência ENEM. Elaboração: André de Azevedo Busato e Eliete Almeida dos Santos.

TEMA	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS
Geologia: estrutura da Terra e deriva continental.	C6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionado-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.	Estrutura interna da terra. Estrutura do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

Figura 7: Quadro de relações estabelecidas entre tema “Geologia: estrutura da Terra e deriva continental” e definições da Matriz de Referência ENEM. Elaboração: André de Azevedo Busato e Eliete Almeida dos Santos.

As aulas foram planejadas a partir de levantamento e consulta em livros didáticos, publicações acadêmico-científicas e sites educacionais na internet, selecionando e adaptando materiais para tratamento dos conceitos e tópicos fundamentais para a abordagem didática dos temas. Com duração de três horas, com intervalo de vinte minutos na metade do tempo, as aulas, após introdução sobre a Matriz de Referência ENEM e relações com o tema do minicurso, foram divididas em uma parte de exposição do conteúdo apoiada na apresentação de slides, com aberturas para os alunos fazerem suas colocações, e uma parte final em que foram utilizadas questões sobre o tema selecionadas de provas do ENEM.

Algumas orientações didáticas deveriam ser observadas: 1. Mapas, fotografias, gráficos, imagens em geral, não poderiam ser empregados como meras ilustrações, mas como linguagens, exigindo leitura, interpretação; 2. Estabelecer relações com o cotidiano ou a realidade conhecida dos alunos para facilitar e tornar mais significativa a aprendizagem dos conceitos e favorecer competências e habilidades do campo de contextualização sócio-cultural em Geografia; 3. As questões envolvendo o tema em provas do ENEM deveriam ser utilizadas para resolução com os alunos demonstrando também como são estruturados os itens da prova. Tendo em vista estas orientações didáticas os minicursos entram em concordância com os eixos cognitivos da Matriz de Referência ENEM, principalmente no que diz respeito ao domínio de diferentes linguagens e formas de representação de dados e informações e que constituem competências e habilidades em Geografia no campo de competências gerais de representação e comunicação, nos PCNEM (BRASIL, 1999; 2002), e de domínio de linguagens próprias à análise geográfica, na OCEM (BRASIL, 2002).

Como exemplos dessas práticas, no minicurso “Urbanização” conceitos como crescimento vertical e horizontal, expansão urbana, especulação imobiliária, perímetro urbano, foram abordados a partir de formas atuais e antigas de urbanização na própria cidade, Uberlândia-MG, empregando-se fotografias, mapas e imagens de satélite da cidade em épocas diferentes, destacando seus limites, distância dos bairros periféricos em relação ao centro, conjuntos habitacionais em construção naquele ano, etc. No final do minicurso os alunos responderam uma série de questões de provas anteriores do ENEM, que foram selecionadas pelos estagiários e se relacionavam diretamente com os temas trabalhados. Logo em seguida, fizemos a correção mostrando a resolução e os conceitos envolvidos em cada questão.

3.3 Encerramento e avaliação do projeto

A avaliação do projeto pode ser do tipo *formativa*, aferindo resultados intermediários ou parciais durante a execução, e *somativa*, para avaliar os resultados obtidos ao final do projeto, como apontam Moura e Barbosa (2011, p. 204). A avaliação formativa consistiu basicamente no acompanhamento, registro e controle pela equipe dos processos de execução do Plano de Ação, com atenção ao Escopo do projeto, ao desempenho e ao tempo, fazendo-se adequações e alterações necessárias no desenvolvimento do trabalho.

No encerramento do projeto, feito em reunião da equipe, foram discutidos o trabalho da equipe e seus resultados em relação ao plano do projeto, concluindo-se que os ajustes feitos na execução foram acertados e os objetivos, alcançados. Nessa reunião, definiu-se a

elaboração do relatório final de estágio como relatório final de avaliação do projeto, correspondendo à sua avaliação somativa. O relatório final, também elaborado em duplas pelos estagiários, deveria ter estrutura textual adequada conforme referência indicada e orientações do docente para elaboração; histórico fidedigno do processo de concepção, planejamento, execução e avaliação do projeto; análise de desempenho da equipe, os problemas e soluções do decorrer do projeto, com base em dados e situações concretas do processo e no plano do projeto; e, por fim, ressaltando aspectos e aprendizagens importantes e possíveis melhorias. Os professores supervisores também avaliaram o desempenho dos estagiários e o desenvolvimento do projeto. E os estagiários fizeram ainda uma autoavaliação individual. Para isso, professores supervisores e estagiários empregaram como instrumentos de avaliação fichas com critérios para pontuação e justificativa propostas pelo docente orientador, nas quais podiam também apresentar sugestões e fazer outros comentários.

Na avaliação, observamos que a estratégia de usar grupo de mensagem em aplicativo para celular foi de extrema importância para comunicação entre a equipe, a divulgação do projeto entre alunos na escola, a agilidade na tomada de decisões e no fluxo do trabalho a distância e em tempo real. Sobre isso, Moura e Barbosa (2011, p. 187-188) colocam que “as diferenças de tempo e espaço podem ser superadas com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC)”, as quais têm “possibilitado novas formas de trabalho cooperativo, estendendo o conceito de trabalho em equipe” e que “atualmente, não é possível pensar no desenvolvimento de projetos, mesmo que os mais simples, sem o concurso das TIC”.

Moura e Barbosa (idem, p. 208-210) destacam a importância do encerramento e da avaliação final do projeto para se tomar consciência das “lições aprendidas” e compartilhar aprendizagens e experiências. Nesse sentido, apresentamos abaixo alguns apontamentos feitos pelos dois primeiros autores deste artigo na avaliação do projeto, quando ainda estagiários.

O Estágio Supervisionado 4, tal como foi organizado, possibilitou a superação do problema ocorrido no Estágio Supervisionado 3, na medida em que ministramos mais aulas para alunos do ensino médio e na forma de minicursos. A experiência de trabalhar um projeto educacional na prática nos colocou em contato com novos conceitos que são inerentes tanto para o trabalho escolar, como para o trabalho em outras instituições, o que nos mostrou que é reducionista afirmar que as atividades de estágio na licenciatura são exclusivamente voltadas para o trabalho nas escolas.

Reconhecemos a importância da análise de documentos curriculares oficiais para a realização do trabalho docente, pois sem a seleção e organização nesses documentos curriculares como referência, os conteúdos de ensino podem se perder na infinidade de

possibilidades. Principalmente quando se trata de atender às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio e, desta maneira, foi possível contribuir para potencializar o trabalho educativo realizado pela escola na preparação dos alunos para prestarem as provas ENEM.

Acreditamos que a maior contribuição da realização do projeto aos estagiários foi aprender e vivenciar como é trabalhar com projeto educacional. Trabalhar com projetos é complexo e exige responsabilidade, comprometimento e coesão como equipe. Sem o trabalho em conjunto envolvendo estagiários, professores e alunos o projeto não seria realizado. O Projeto “Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia através de minicursos preparatório para o ENEM” foi realizado em grupo, o que possibilitou alcançarmos resultados melhores e contribuiu significativamente em nossa formação como futuros professores de Geografia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejamento e regência de aulas através de minicursos é uma modalidade de estágio curricular supervisionado de licenciatura já conhecida, embora menos utilizada, que no trabalho desenvolvido como projeto apresentou-se uma alternativa viável para situações que dificultem ou impeçam aquelas atividades fundamentais dos estágios em aulas regulares nas escolas. Mas é outra a relevância maior do trabalho desenvolvido.

Nos cursos de graduação, não só da licenciatura, a maioria dos alunos não tem condições ou oportunidade para fazer iniciação científica ou participar de outras atividades acadêmicas de desenvolvimento de projetos. A inclusão de atividades dessa natureza nos estágios curriculares supervisionados da licenciatura com foco na metodologia do trabalho com projetos educacionais pode suprir essa lacuna na formação desses alunos. Isso é importante não só para as atividades profissionais da docência na escola, mas também para outras diversas situações que exigem concepção, planejamento, execução, gestão e avaliação de projetos. Como exemplo, para a continuidade da formação em nível de pós-graduação, que exige apresentação e desenvolvimento de projeto de pesquisa. Mas também para um campo de trabalho mais amplo, pouco explorado por graduados em licenciatura em Geografia e que abrange tanto órgãos da administração pública quanto organizações não governamentais e empresas privadas, como a produção de materiais didáticos em formatos impresso, digital, hipermediático e de sites educacionais para o mercado editorial e sistemas públicos e privados de ensino; oferecimento de cursos de capacitação na área; projetos de educação ambiental ou patrimonial; entre outros.

Cada situação concreta demanda um tipo específico de projeto educacional, o qual se define pela atividade ou finalidade principal do projeto, mas que pode envolver atividades de outros tipos, como um projeto de ensino que pode demandar também atividades de pesquisa (por exemplo, sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos em geral, ou de um conteúdo específico, ou em uma determinada disciplina) e de desenvolvimento (de materiais didáticos ou de metodologias de ensino específicas, por exemplo). O trabalho com projetos proporciona conhecimentos e experiência tanto em relação a aspectos específicos de cada situação concreta e do projeto a ela voltado, quanto a aspectos gerais da metodologia do trabalho com atividades de projetos, como: aspectos relativos à concepção do projeto e à elaboração do seu plano; à flexibilidade no planejamento rigoroso e na gestão e sua importância para projetos sociais e educacionais; à coordenação e à cooperação como responsabilidades coletivas; aos procedimentos e instrumentos para acompanhamento, controle e avaliação das atividades durante e ao final da execução do plano; à concepção do trabalho com projetos como ambiente de aprendizagem, o que também tem importância especial para projetos educacionais. Vimos que o estilo de liderança no trabalho com projetos envolve também aspectos e qualidades que dizem respeito a valores e atitudes esperados dos professores nas atividades educativas desenvolvidas na docência de modo geral.

A metodologia de projetos contribui ainda na formação docente para o trabalho com a didática de projetos como metodologia de ensino, mais conhecida como pedagogia de projetos e que Moura e Barbosa (2011) classificam como projetos de aprendizagem. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido por Furlan (2019) na disciplina Biogeografia de curso de graduação em Geografia, no qual os alunos trabalham em grupos desenvolvendo projetos em que lidam com questões, aspectos, elementos e procedimentos metodológicos comuns ao desenvolvimento de projetos educacionais em geral. Dessa forma, na licenciatura o trabalho com metodologia de projetos educacionais e o trabalho com a pedagogia de projetos podem contribuir mutuamente na formação docente para se trabalhar com diferentes tipos de projetos na área.

Concluimos que a metodologia do trabalho com projeto educacional empregada a partir da obra de Moura e Barbosa (2011), com adaptações para adequação a um projeto específico, isso também como orientação dos autores, constitui contribuição significativa para a formação de professores para o trabalho com projetos de forma mais consistente e mais bem fundamenta para responder com eficiência e eficácia, ou seja, com maior probabilidade de sucesso, a diferentes situações que demandam o desenvolvimento de projetos educacionais na escola e também para outras oportunidades profissionais no mercado de trabalho. Entendemos

que os professores devem ser capazes tanto de propor e desenvolver seus próprios projetos para enfrentar e solucionar problemas, atender necessidades e exigências ou aproveitar oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional no seu campo de trabalho, quanto de analisar e avaliar de forma crítica, fundamentada e propositiva programas e projetos externos que são propostos ou impostos à escola para execução pela sua equipe pedagógica.

Destacamos, no entanto, que esse tipo de atividade no trabalho docente também se inscreve nos limites e possibilidades determinados pelas condições objetivas e subjetivas dadas pela realidade histórica vivida tanto social quanto individualmente. Mas não devemos perder de vista que a finalidade maior da educação é fazer recuar os limites e ampliar as possibilidades como condição para transformar para melhor a realidade dos indivíduos e da sociedade.

NOTAS

¹ Os Estágios Supervisionados 3 e 4 tiveram como docente orientador na universidade o Prof. Sérgio Luiz Miranda e como docentes supervisores na escola os Prof.s Adalto Reis Martins Junqueira e Rodrigo Alves de Mendonça. O projeto foi também cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFU) como curso de extensão, tendo o docente orientador dos estágios como coordenador, os docentes supervisores como coordenadores adjuntos e os estagiários como ministrantes dos minicursos.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos à direção, aos professores de geografia, supervisores pedagógicos, demais servidores e aos alunos da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa pela contribuição valiosa à formação e pela acolhida sempre atenciosa e solidária aos estagiários da licenciatura em Geografia do IGUFU. Nosso muito obrigado.

METODOLOGIA DE TRABALHO CON PROYECTOS EN PASANTIA CURRICULAR SUPERVISADA EN CURSO DE LICENCIATURA DE GEOGRAFIA ARTICULANDO ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN

El artículo aborda la importancia de los aprendizajes relacionados con la metodología de proyectos en la formación y el trabajo de los docentes, presentando y discutiendo el desarrollo de un proyecto de enseñanza por parte de docentes y estudiantes en la pasantía curricular supervisada de curso de licenciatura en Geografía integrando docencia, investigación y extensión. Se realizó una aplicación experimental con adaptación de modelos, técnicas, instrumentos y procedimientos metodológicos propuestos por Dácio G. Moura y Eduardo F. Barbosa en la obra “Trabajar con proyectos: planificación y gestión de proyectos educativos”. Los resultados arrojaron aportes relevantes que el trabajo centrado en la metodología de proyectos en la formación de profesores de Geografía puede brindar para el ejercicio de la profesión docente en un campo laboral que no se limita a la escuela, involucrando aprendizajes teóricos y prácticos relacionados con conceptos, principios, valores y procedimientos que se aplican a diferentes situaciones del trabajo de los docentes que demandan actividades de proyecto y también a la docencia en general.

Palabras clave: Formación de profesores. Proyecto de enseñanza. Escuela secundaria. Mini curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL (País). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília-DF: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília-DF: MEC/SEMT, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; v. 3: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília-DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM.** Brasília-DF: INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF: MEC, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. **Revista Terra Livre**, AGB, n. 14, As transformações no mundo da educação: Geografia, ensino e responsabilidade social, p. 51-59, 1999. Disponível em:

<<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/374/356>>. Acesso em: 24 abril. 2020.

FURLAN, Sueli Angelo. Projetos de estudo em Biogeografia: uma abordagem significativa da construção de projetos. *In*: CASTELLAR, S. M. V. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3º ed. São Paulo-SP: Contexto, 2019, p. 9-19.

MORAES. Luciene Maciel Stumbo. As ciências humana na matriz de referência do ENEM e sua reelaboração: fixação de sentidos por meio de itens. **Revista Cadernos da Educação Básica**, v.3, n. 1, p.13-29, 2018. Disponível em:<<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/1791>>. Acesso em: 24 abril 2020.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 6.a ed. rev. e atualizada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Recebido em 22/05/2020.

Aceito em 30/12/2020.