

## **PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NOS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA DO IFSC CAMPUS SÃO JOSÉ: O OLHAR DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO**

**Giselia Antunes Pereira  
Paula Alves de Aguiar  
Thayná Patrício da Rosa**

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Campus São José (Brasil)

**Resumo:** Este artigo discute a utilização dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCEs) como referencial metodológico nos estágios do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, do IFSC – *campus* São José. Na pesquisa que deu origem ao texto, buscou-se identificar a percepção dos professores que ministraram os componentes curriculares dos estágios de regência no período de 2015 a 2017, em relação à aplicação dos projetos na perspectiva ecoformadora como uma prática de letramento acadêmico e pedagógico. Dentre os principais referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, destacam-se Torre e Zwierewicz (2009), que debatem sobre a perspectiva ecoformadora; Pimenta e Lima (2005), que discutem as práticas de estágio supervisionado na formação de professores; e Faccin e Fischer (2015), que estudam a perspectiva de letramentos acadêmicos e pedagógicos. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, construído na ferramenta *Google* Formulários, aplicado aos professores envolvidos na proposta em análise. Foram também consultados o Regulamento de Estágio do curso de licenciatura e os planos de ensino dos componentes de estágio de regências em Ciências e Química. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a metodologia de PCE contribui significativamente como prática de letramento acadêmico, estimulando e oportunizando a elaboração de aulas contextualizadas e diferenciadas, fazendo com que os futuros docentes reflitam sobre seu processo de formação.

**Palavras-chave:** Estágio de Regência, Projetos Criativos Ecoformadores, Formação de Professores, Letramento Acadêmico.

## **CREATIVE FORMATIVE ECO-PROJECTS IN THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE OF IFSC CAMPUS SÃO JOSÉ UNDERGRADUATE P: THE VIEW OF THE TEACHING PRACTICE ADVISORS**

**Abstract:** This article discusses the use of Ecoformative Creative Projects as a methodological basis in the supervised teaching practice of Natural Sciences and Chemistry Education Undergraduate Program at IFSC – Campus São José. In this research, our aim was to identify the perception of the teachers who lectured the curricular courses of the supervised teaching practice from 20<sup>15</sup> through 2017, in relation to the application of Intervention projects from an ecoformative perspective as a pedagogical and academic literacy practice. Among the main theoreticians who set the basis for this research stand out, Torre & Zwierewicz (2009) tackle the issue of the ecoformative perspective; Pimenta & Lima (2005) discuss the supervised teaching practice in the formation of teachers; and Faccin & Fischer (2015) examine the perspective of pedagogical and academic literacy. A qualitative research was carried out with the teachers involved in the proposed analysis, using a *Google Forms* survey for data collection as main instrument. The regulations for the supervised teaching practice in the program were also considered, as well as the

Program Plan for the Sciences and Chemistry teaching practices subjects. The results of this research showed that the methodology of the Intervention Projects contributes significantly as an academic literacy practice, thus stimulating and endowing the elaboration of contextualized and differentiated classes, enabling future teachers to reason about their formative process.

**Keywords:** Teaching Practice, Ecoformative Creative Projects, Teacher Formation, Academic Literacy.

## PROJETOS CREATIVOS ECOFORMADORES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA LICENCIATURA DEL IFSC CAMPUS SAN JOSE: UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES COORDINADORES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

**Resumen:** Este artículo discute la utilización de Proyectos Creativos Ecoformadores como referencia metodológica en las prácticas docentes del Curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza con Habilitación en Química del IFSC Campus São José. En esta investigación, se buscó identificar la percepción de los profesores que ofrecieron las asignaturas para las prácticas docentes desde 2015 hasta 2017, con relación a la aplicación de planos pedagógicos desde la perspectiva ecoformadora como una práctica de alfabetización académica y pedagógica. Entre el marco teórico que orienta esta investigación se destacan Torre y Zwierewicz (2009), quienes debaten sobre la perspectiva ecoformadora; ya Pimenta y Lima (2005) discuten las prácticas de docencia supervisada en la formación de profesores; y finalmente Faccin y Fischer (2015) estudian la perspectiva de la escritura académica y pedagógica. Se realizó un estudio cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario, a través de la herramienta Google Formularios, para aplicárselo a los profesores participantes en la propuesta en análisis. También se consultó el Reglamento de Prácticas Docentes de la carrera de licenciatura, así como los programas de estudio de las asignaturas que componen la práctica docente en Ciencias y Química. Los resultados de este estudio muestran que la metodología de la Planificación Pedagógica contribuye de forma significativa como práctica de la redacción académica, estimulando y ofreciendo oportunidades para la elaboración de clases contextualizadas y diferenciadas, propiciando la reflexión de los futuros docentes sobre su desarrollo como profesionales de la educación.

**Palabras clave:** Práctica Docente, Proyectos Creativos Ecoformadores, Formación de Profesorado, Alfabetización Académica y Pedagógica.

### Introdução

No ano de 2015, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, *campus* São José, implementou o novo Regulamento de Estágio (IFSC, 2015). Esse regulamento foi organizado para sistematizar as várias ações que vinham ocorrendo nos componentes de estágio do curso de licenciatura e que partiam da abordagem do ensino por pesquisa (Pimenta e Lima, 2005) e da aplicação dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCEs (Torre e Zwierewicz, 2009). Após esse período, diferentes professores orientadores ministraram as disciplinas de estágio, tendo a oportunidade de tecer comentários e percepções sobre a utilização dessa perspectiva metodológica no processo de formação dos acadêmicos. Foi com o objetivo de compreender essas percepções dos professores que ministraram as disciplinas de estágio no IFSC *campus* São José, em relação PCEs e à prática de estágio via pesquisa que esta investigação foi organizada.

Parte-se da perspectiva de que o estágio é de extrema importância para a formação da identidade do professor, pois caracteriza-se como o momento de experimentar metodologias didático-pedagógicas e discutir/debater a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas adotadas durante as disciplinas de Estágio (Pimenta e Lima, 2005). Isso faz com que o componente curricular desempenhe um papel fundamental na prática de letramento acadêmico (Faccin e Fischer, 2015) e de formação identitária do professor.

As práticas de estágio possibilitam que os sujeitos nela envolvidos vivenciem aprendizagens múltiplas, sobre o contexto social, a escola, o projeto pedagógico, os professores, os alunos, a pesquisa, entre outros aspectos. São práticas permeadas de sentidos, relações de poder e autoridade que constituem esses letramentos pedagógicos, os quais participam da formação identitária dos futuros professores. A identidade, na perspectiva adotada neste texto, é sempre inacabada, constituída a partir da relação com o outro, formada por processos discursivos produzidos nas interações. Essa concepção é baseada nos estudos culturais que caracterizam a identidade como instável, fluída e constituída na pluralidade das práticas sociais (Bauman, 2005; Silva, 2009).

O conceito de letramento acadêmico utilizado nesta pesquisa baseia-se em Dionísio e Fischer (2011), que o definem como:

... um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (Dionísio, 2006 *apud* Dionísio e Fischer, 2011, p. 81).

Já o conceito de letramento pedagógico, que também contribuiu para análise e interpretação dos dados desta pesquisa, pode ser definido como:

“...um conjunto de práticas em que os estudantes estão inseridos em um curso de licenciatura, próprias da formação docente. Nessas práticas, circulam gêneros discursivos da esfera acadêmica e também pedagógica, num processo constante de interação social ...” (Colaço e Fischer, 2015, p. 101).

Nessa perspectiva, defende-se que é através da escrita que se afirma quem somos; a formação identitária constitui-se em

“... diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir da circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais ...” (Vóvio e Grande, 2010, p. 54 e 55).

Portanto, são construídas constantemente de modo infinito, dependendo da troca de informações e interações sociais.

Uma das práticas de letramento pedagógico que contribui para a formação identitária dos acadêmicos é o Estágio Supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2005), o estágio é a parte de reflexão integrada com a prática, na qual os futuros docentes têm a oportunidade de criar métodos, experimentá-los, explorar novos espaços educativos que não necessariamente precisam ser a sala de aula. A partir disso, abre-se a possibilidade de refletir sobre a própria prática como professores.

O estágio consiste numa possibilidade de olhar as atividades educativas para além do senso comum, de observar e também ser observado, de ter o desafio de encontrar o não visível a um primeiro olhar, de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, de estranhar o que poderia parecer banal. Enfim, trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões (AGUIAR et al, 2017).

Por esse motivo, considerou-se adequado utilizar os PCEs propostos por Torre e Zwierewicz (2009), buscando apresentar para os acadêmicos uma perspectiva metodológica que fizesse contraponto ao ensino linear, unidirecional e fragmentado em disciplinas separadas entre si que é reproduzido em muitas escolas do Brasil, conforme dados expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2008). Acredita-se que, quando reflexões sobre essa prática são desenvolvidas desde o processo de formação acadêmica, podem contribuir para minimizar a reprodução do saber que por muito tempo se perpetuou nas práticas escolares.

Pesquisas recentes (Torre e Zwierewicz, 2009; Pasquali e Silva, 2015), apontam que, muitas vezes, os conteúdos são descontextualizados de forma que acabam se tornando abstratos para os alunos, visto que, frequentemente, a realidade desses sujeitos não condiz com o que lhes é ensinado nas escolas. Esta metodologia de ensino denominada de tradicional é considerada por Torre e Zwierewicz (2009) como reprodutivista e ultrapassada, pois normalmente não explora e/ou estimula a interação entre as disciplinas, impedindo sua complementação, além de priorizar o ensino centrado na transmissão e memorização. Segundo Morin (2009, p. 15), quando o ensino é realizado dessa forma

“... ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar ....”

Os PCEs, também utilizados nos estágios do IFSC *campus* São José, almejam, segundo Torre e Zwierewicz (2009), que o ensino seja desenvolvido por meio da transdisciplinaridade. Essa constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (Morin, 2009), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Seu conceito caracteriza essa função, pois nele está implícito o prefixo ‘trans’ que

“... indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina. Sua finalidade é a

compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento ...” (Nicolescu, 1997, p. 1).

A ecoformação, por sua vez, refere-se à capacidade de transitar nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando conhecimento curricular e entorno de inserção dos estudantes, em uma perspectiva que vincula homem-sociedade-natureza. Os projetos desenvolvidos nessa perspectiva são organizados por contextualização temática, ou seja, com a articulação das disciplinas a partir de um tema relacionado à realidade dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e pertinente.

A proposta de utilização dos PCEs busca possibilitar que os alunos sejam autônomos e, portanto, autores da própria história (Torre e Zwierewicz, 2009). A partir dos pressupostos teóricos que norteiam essa proposta metodológica, pode-se fazer correlações com a pedagogia libertadora de Freire (1987). Para esse autor, o professor é o mediador do conhecimento e os estudantes já possuem conhecimentos prévios. Dessa forma, à medida que o educador ensina, ao mesmo tempo também estará aprendendo.

Acredita-se que os respaldos teóricos e as perspectivas metodológicas às quais os futuros docentes têm acesso durante sua formação acadêmica, se bem aplicados, possibilitam aprender a articular novas práticas de ensino em determinadas situações no campo do estágio. Isso, contudo, acontece se houver a compreensão da dissociabilidade entre teorias e práticas, favorecendo a autocrítica enquanto professor (Pimenta e Lima, 2005).

Isso só é possível devido aos letramentos acadêmicos e pedagógicos desenvolvidos nos estágios. Esses aprendizados fazem com que o professor em formação reflita e pense sobre suas práticas, correlacionando suas vivências com as do período de escolarização.

Essas apropriações, obtidas por meio das leituras e discussões, durante a formação acadêmica, chamadas de letramento acadêmico, constituem-se como todos os objetos, textos, livros e artigos lidos, discutidos e produzidos durante a faculdade, práticas pedagógicas estudadas ou aplicadas em algum momento, PCEs nos estágios, planejamento de aulas por temática e/ou conteúdo, estágios, programas de iniciação à docência, entre outros que influenciam e agregam algo a mais durante à formação acadêmica e à identidade do docente (Faccin e Fischer, 2015). Esses autores também afirmam que nos cursos de formação de professores, há letramentos que vão além dos conhecimentos especializados, próprios de cada disciplina, chegando às práticas pedagógicas, coerentes com ações voltadas para o ensino. A partir da leitura e produção textual concernentes com o contexto educacional, o estudante precisa desenvolver conhecimentos, atitudes e valores sobre gêneros discursivos de tal contexto e agir por meio deles, constituindo seus letramentos acadêmicos em práticas próprias do curso em que está inserido (Faccin e Fischer, 2015, p.104).

Percebe-se, portanto, que a identidade do professor se forma a partir das diferentes interações que ele vivencia e dos letramentos acadêmicos e pedagógicos dos quais participa. Esse processo é complexo e está em constante construção. Ao se adotar nos estágios da Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química a proposta dos PCEs por meio de pesquisa, seguindo a perspectiva de Pimenta e Lima

(2005), está-se propiciando uma prática de estágio aberta à aplicação de novas metodologias, acompanhada da ação-reflexão-ação.

Além disso, os PCEs caracterizam-se como uma abordagem metodológica na qual pretende-se superar o ensino fragmentado e linear. Dessa forma, já se tem um pressuposto sobre que professores se almeja formar. Questionou-se, porém, como os docentes do IFSC/SJ que ministram as disciplinas de estágio percebem essa proposta metodológica, e se consideram que ela efetivamente tem contribuído com a formação dos professores de Química.

## Método

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e se caracterizou como um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 1995). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionário para professores orientadores de estágio aberto na ferramenta online *Google* Formulários, consulta ao Regulamento de Estágio do curso de licenciatura, assim como aos planos de ensino dos componentes de estágio de regências em Ciências e Química.

Os planos de ensino analisados foram mapeados com o intuito de saber em quais disciplinas de estágio constava a metodologia de PCEs e se houve a aplicação dessa proposta metodológica. Dentre os documentos analisados, listam-se as disciplinas de: Estágio de Observação I – ESOI, Estágio de Observação II – ESII, Estágio de Regência I – ESRI e Estágio de Regência II – ESRII.

As consultas aos planos de ensino tiveram por objetivo identificar quais foram os semestres/disciplinas que contemplaram as práticas de elaboração de PCEs no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC/SJ. Nessa mesma consulta aos planos de ensino das disciplinas de estágio, também foi identificado o código das disciplinas, turmas, ano/semestre, professores orientadores envolvidos e presença de PCEs nas etapas avaliativas.

Feito esse mapeamento, foi elaborado um questionário utilizando a ferramenta *Google* Formulários, destinado aos professores orientadores que lecionaram as disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, nas quais foram utilizados os PCEs. Nas respostas dadas pelos docentes, buscou-se identificar a opinião desses quanto às vantagens na aplicação dos PCEs e na perspectiva de estágio pela pesquisa. Ainda, buscou-se identificar a influência dessa metodologia na construção da identidade docente e se houve alguma mudança referente à atuação, comportamento, posicionamento e pensamento, após a inserção dessa metodologia nas disciplinas de estágio.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, *campus* São José, a partir do ano de 2015, como já destacado, foi implementado o novo regulamento das disciplinas de estágio.

O regulamento anterior supria as necessidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, porém os professores envolvidos nas disciplinas de estágio, durante a trajetória nas disciplinas, foram adaptando e implementando novas metodologias, compondo um Grupo de Trabalho – GT oficializado em portaria, para discutir e pensar

em novas possibilidades para o estágio. O GT discutiu essas mudanças e levou o novo regulamento para aprovação do Colegiado do Curso.

Como as mudanças incorporadas ao regulamento precisavam respeitar o PPC do curso, uma delas foi a reorganização da distribuição de aulas entre ESOI, ES0II, ESRI e ESRII. Outra mudança foi feita no referencial teórico, tendo sido acrescida a obra de Pimenta e Lima (2005), que traz o conceito de “estágio por pesquisa”. Foi adotada também a prática de utilização dos diários de campo para anotações e reflexões da prática docente pelo estudante do curso. Parte-se do pressuposto de que ao registrar sua prática pedagógica, o professor possibilita um novo olhar para si próprio: seus conhecimentos, seus limites e possibilidades, sua visão de mundo, o que torna essa prática fundamental para ser desenvolvida em cursos de formação de professores.

Nessa oportunidade de repensar as práticas de estágios a partir da reformulação do seu regulamento, os PCEs foram adotados, pois se articulavam à metodologia do estágio por pesquisa e também aos interesses do estágio. A partir dessa mudança foi oportunizado o contato com metodologias diferenciadas e novas formas de atividades, possibilitando um enriquecimento para a aula, autonomia para os alunos e, principalmente, mostrando aos acadêmicos do estágio que é possível planejar e executar aulas diferenciadas, que fogem do tradicional.

Os PCEs, dessa forma, almejam contribuir com a transformação das realidades educacionais, provocando uma mudança desencadeada por meio de uma ação consciente. Segundo o regulamento de estágio (IFSC, 2015), pretende-se que ocorra uma troca constante de conhecimentos entre acadêmicos da licenciatura, professores orientadores, professores supervisores e alunos do estágio, partindo dos interesses que surgem da realidade dos estudantes, avançando para outros interesses mais complexos.

Os Estágios Supervisionados de Regência I e II foram as duas disciplinas nas quais a perspectiva metodológica sofreu uma adaptação com base referencial dos PCEs, porém não utiliza da mesma proposta organizacional das aulas de Torre e Zwierewicz (2009).

Os PCEs nos estágios do IFSC *campus* São José buscam trabalhar com (IFSC, 2015):

- contextualização temática;
- diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos;
- consideração e problematização de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as);
- os alunos(as) como construtores do processo de ensino e aprendizagem;
- a atuação docente que almeja modificar a realidade dos(as) estudantes, na medida do possível;
- o epítome, como primeira etapa do projeto;
- a polinização, como etapa de conclusão do projeto e com o intuito de socializar e difundir os resultados alcançados para além da sala de aula em que ocorreram as regências.

A metodologia dos PCEs pretende ser interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa pelos conhecimentos de várias disciplinas e articula o que está além, através e

entre elas; ecoformativa, baseando-se na autonomia dos alunos, estimulando a aprendizagem cooperativa e individual de cada ser, visando sempre o bem-estar pessoal e social, além da preocupação com o meio ambiente (Zwierewicz, 2013). Já as disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II do IFSC utilizam da abordagem disciplinar, por ser a que normalmente é empregada nas escolas campo de estágio, porém busca trabalhar os conteúdos ensinados de forma que possam abranger outros olhares, inclusive de outras disciplinas, mas sem a participação de outro professor. É interessante acrescentar que a forma como foi estruturado o Regulamento de Estágio, nas disciplinas em que são elaborados os PCEs, permite que o estagiário perceba a necessidade da abordagem em conjunto com outras disciplinas, fazendo com que o mesmo reflita a respeito disso.

Mesmo assim, a forma como o Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi formulado permite que, nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, a abordagem parta do interesse dos alunos do campo de estágio e da licenciatura. O conhecimento científico parte de uma abordagem contextualizada, considerando a realidade dos alunos, tornando-se uma prática bastante flexível e preocupada em formar sujeitos críticos e pensantes.

O Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi modificado, também, para que pudesse haver uma valorização e aproveitamento da prática do estágio por pesquisa, assim como a contemplação e desenvolvimento do letramento acadêmico para os discentes e para a construção identitária do futuro professor, que se dá pela interação social e experiências vividas no campo da educação.

Os PCEs constituem-se como “... uma maneira de antecipar e planejar ações para alcançar metas imprescindíveis para a transformação da realidade ...” (Zwierewicz, 2014. p.64). Dessa forma, pretendem ser uma maneira de interligar várias disciplinas, cativar os alunos a aprender, fazer com que os mesmos sejam construtores autônomos do próprio conhecimento à medida que fazem a ponte de seus conhecimentos de senso-comum com conhecimentos teórico-científicos, mediados pelo educador que aprende no ato de educá-los (Freire, 1987).

## **Resultados e discussões**

Como resultado da pesquisa, esta seção analisará qualitativamente os dados gerados a partir do questionário intitulado “Investigação Metodológica dos Projetos Criativos Ecoformadores: a opinião dos docentes que participaram da aplicação e desenvolvimento desta metodologia nos Estágios Supervisionados de Regência I e II”, o qual foi aplicado com cinco, dos sete professores envolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC/SJ. Dos cinco professores participantes, quatro atuam na área de Química e um deles na área de Biologia.

Importa salientar que, nas práticas de estágio da licenciatura do IFSC campus São José, os professores orientadores de Química e de Biologia compartilham docência com professores orientadores da área da Pedagogia. Uma vez que a introdução da perspectiva dos PCEs partiu dos docentes da área da Pedagógica, e tendo em conta que este estudo estava focado em avaliar essa metodologia, julgou-se relevante salvaguardar

a imparcialidade da investigação, sendo que, no momento da recolha dos dados, as professoras da área da Pedagogia não estariam envolvidas.

A dualidade de área de atuação docente (biologia e química) reflete a dupla habilitação do curso de licenciatura e vem convergir com o dado da primeira pergunta feita, que situa em qual componente curricular o professor lecionava. Quatro professores responderam que trabalharam com Estágio Supervisionado de Regência II, que nesse caso correspondia ao Ensino de Química, enquanto que o professor da Biologia trabalhou com Estágio Supervisionado de Regência I, voltado ao Ensino de Ciências.

O questionamento seguinte buscou saber se o professor havia ministrado algum componente curricular de estágio anteriormente à implementação da metodologia de PCEs. Dos cinco docentes, três deles já atuavam na orientação dos estágios antes da reformulação do regulamento de estágio que introduziu a nova metodologia.

Assim, a pergunta que sucedeu o questionário estava voltada especificamente aos três docentes que atuavam nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, antes da implementação da metodologia dos PCEs. Um dos professores destacou que, no seu entender, a principal diferença que se fez notar antes e depois da incorporação dessa metodologia está “... na investigação inicial para identificar os interesses de estudo. Possivelmente tornando o estudo mais significativo.” (Questionário professores, Docente 02).

A resposta do Docente 02 mostra que o futuro docente tem de pesquisar para fazer seu planejamento das aulas, além de conhecer a turma de estágio, e isso possibilita que o estagiário tenha contato com vários conteúdos até encontrar algo que acredite ser bastante relevante e interessante para trabalhar com os alunos, não sendo somente transmitir o conteúdo já determinado, mas trata-se de estabelecer relações entre os conteúdos e destes com a realidade. Salienta-se também a necessidade de conhecer a turma para pensar sobre o tema e o projeto a ser desenvolvido, pois esse deve entusiasmar os alunos do campo de estágio. Na continuidade da mesma questão, outro docente apontou que “Antes do PCE a preparação acadêmica escrita limitava-se à preparação do plano de aula” (Questionário professores, Docente 01). Sobre a construção do projeto, o mesmo docente salientou que “O primeiro ponto favorável é que, pelo fato de ser muito mais aprofundado e detalhado, o aluno se vê obrigado a ler muito mais, a escrever e reescrever o projeto várias vezes”. A metodologia dos PCEs, ao estimular os futuros docentes a pesquisarem, lerem e produzirem material escrito, está contribuindo para o processo de letramento acadêmico (Faccin e Fischer, 2015) dos mesmos e corroborando com a proposta do princípio pedagógico do curso, o qual valoriza o ensino por pesquisa.

Na continuação da sua resposta, o Docente 01 também relaciona alguns marcadores conceituais dos PCEs, os quais incluem epítome, legitimação teórica e pragmática, itinerário, coordenadas temporais e avaliação emergente (Zwierewicz, 2014). A partir da apropriação dos referidos marcadores, passa a elencar mais benefícios do PCE para o processo formativo do acadêmico:

A necessidade de se fazer um epítome leva o aluno a pensar com muito mais riqueza de detalhes como será a problematização de suas aulas e como vai atrair a atenção dos alunos. A legitimação teórica e pragmática garante que o aluno faça uma profunda revisão sobre o tema que será abordado diretamente com os alunos, bem como uma fundamentação teórica que dê suporte às práticas pedagógicas adotadas. Outro ponto favorável é que, na construção do PI, o aluno tem muito mais estímulo para apresentar uma prática pedagógica que estimule a criatividade e a inovação. Finalmente, a polinização é, ao mesmo tempo, gratificante para o aluno estagiário, empolgante para os alunos que acolhem o estagiário e politicamente importante por ajudar a divulgar boas práticas que ocorrem no curso de licenciatura. (Questionário professores, Docente 01 - Grifos dos autores).

A etapa da polinização mencionada pelo docente corresponde ao momento final do PCE, o qual envolve a divulgação do trabalho produzido com a turma, sendo, nesse caso, protagonizado pelos próprios alunos, reforçando sua posição de sujeitos da aprendizagem. A realização dessa etapa mostra a importância de divulgar as práticas diferenciadas que os PCEs permitem elaborar. Isso porque, ao planejar também momentos de fechamento diferenciados para as práticas de estágio supervisionado, que não fiquem limitados à sala de aula, é possível, tanto para o professor em formação quanto para seus alunos, rever a trajetória do desenvolvimento do projeto, perceberem-se nesse processo e ainda ver sentido no caminho que juntos construíram.

Em concordância com os demais docentes, o Docente 03 afirmou: “... observei diferenças, considerando-se que, anteriormente à implementação da metodologia dos projetos, não havia a adoção de uma proposta metodológica em específico ou formalmente estruturada na componente de ESR II”. (Questionário professores, Docente 03)

No mesmo sentido comparativo em relação à implementação dos PCEs nas práticas de estágios de regência, o docente acrescentou que:

... uma diferença foi a necessidade de apropriação teórica ou de um certo nível de compreensão... da estrutura dos Projetos Criativos Ecoformadores de Torre e Zwierewicz (2009)... Nesse processo, na minha opinião, teve grande importância o trabalho em parceria com a professora... (da Pedagogia), a qual não só tinha apropriação teórica como experiência na adoção da metodologia no contexto do ESR II. (Questionário professores, Docente 03)

Os dados até aqui apresentados apontam que os professores que experienciaram a docência do componente curricular de estágio, viram aumentar a exigência de rigor na construção e desenvolvimento das aulas de estágio, após a incorporação da perspectiva criativa ecoformadora. Essa análise permite, ainda, inferir que, segundo olhar dos

docentes envolvidos, os pressupostos pedagógicos, bem como o caminho metodológico das práticas do estágio articulam os referenciais defendidos às práticas realizadas.

Quando questionados sobre as mudanças que a implementação da metodologia dos PCEs nas disciplinas de estágio, geraram no processo de formação dos acadêmicos, retomam-se as reflexões dos cinco docentes participantes da pesquisa. Em relação às mudanças, o Docente 01 mostrou que as vantagens superam as desvantagens:

“Como o aluno estagiário precisa de muito mais tempo para a elaboração do PI, o ensaio de aula frente ao professor orientador não é mais possível por questão de tempo. Apesar de ser aparentemente nociva, a perda desse espaço torna o aluno mais autônomo e responsável pela própria prática.” (Questionário professores, Docente 01).

Quando este fala que os alunos ficaram mais autônomos e responsáveis pela própria prática, está levantando um ponto positivo do estágio, pois o estagiário, ao se colocar como papel de professor (Faccin e Fisher, 2015), passa a ter outra visão das aulas e conteúdos, afirmando esta identidade. O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de demonstração, mas não pode a ele ser reduzido. Diante disso parece que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas (Pimenta e Lima, 2005).

Ao responder a questão que indagava sobre as mudanças na implementação dos PCEs, o Docente 2 assim se manifestou:

“...penso que o acadêmico poderá adquirir uma visão mais sensível do seu educando ...” (Questionário professores, Docente 02).

Ao colocar dessa forma a visão que possui dos PCEs, podemos dizer mais explicitamente que a proposta busca que o futuro docente assuma um novo olhar, comprometendo-se com a preparação de aulas diferenciadas e essa metodologia dá um respaldo muito interessante para explorar novas abordagens didáticas. Ou seja, é um dos primeiros contatos com novas perspectivas metodológicas que os estagiários possuem, colocando a teoria em prática, ou melhor, trabalhando a prática juntamente com a teoria, pois sem ela não teríamos aporte teórico para desenvolver e pensar em aulas diferenciadas. O estágio é o momento no qual o futuro docente põe em prática as teorias estudadas, assim como as práticas de ensino. Esse é o momento de fazer reflexões em relação às suas práticas pedagógicas e as suas vivências, comparando-as (Pimenta e Lima, 2005).

Ao ser convidado a refletir sobre as mudanças decorrentes da implementação dos PCEs, o docente 03 relatou que:

“Talvez uma mudança seja a garantia de que, pelo menos nesta etapa do processo formativo, os licenciandos, obrigatoriamente, tiveram que planejar e desenvolver aulas de regência em Química numa perspectiva que se distancia do ensino tradicional. E, ao fazer isso: a) tiveram a experiência de tentar colocar em prática o que tanto se discute, em geral, na área da educação (há décadas, vale dizer!) e, em particular, em algumas outras disciplinas do curso de Licenciatura sobre um ensino crítico, contextualizado e, quem sabe, transformador; e b) poderão decidir melhor como preferem ou podem atuar futuramente enquanto professores de Química. Enfim, algo que é coerente com a proposta curricular do curso.” (Questionário professores, Docente 03).

O Docente 03, ao retratar que com essa mudança os futuros docentes têm contato com metodologias diferenciadas, assim como sua construção e aplicação, acredita que, posteriormente, poderão decidir como atuarão futuramente em suas aulas. Ressalta-se, também, que a fala desse docente está permeada de significados pelos termos que utiliza, na medida em que ela é reveladora de um discurso no qual se assume uma postura política de transformação em relação ao processo de ensinar e de aprender. A presença ou ausência de determinadas linguagens vem justificar o processo de construção e desenvolvimento do letramento acadêmico e pedagógico face à constituição da identidade docente.

É na formação docente (Gonçalves, Silva e Veber, 2014) que o futuro professor tem contato com novas formas metodológicas aplicadas ao ensino, assim como com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Isso com base na autorreflexão da própria prática, e com base em suas experiências anteriores.

O Docente 04 comentou que

“São perceptíveis mudanças atitudinais, mesmo diante da possibilidade dos objetivos do componente curricular e PCEs não serem atingidos. O aluno recebe de forma mais aceitável a esfera profissional. Essa é a mudança que vejo.” (Questionário professores, Docente 04).

Segundo o Docente 04, é possível notar diferenças nas atitudes dos alunos após o contato com a metodologia de PCEs, pois, como já discutido, a formação identitária do professor, segundo Vóvio e Grande (2010), é formada por suas experiências a partir de interações sociais e, ao aplicar uma aula diferenciada do ensino tradicional, este acadêmico terá, provavelmente, outra percepção acerca do ensino. Contudo, o docente também acena para o fato de que, mesmo quando os objetivos do PCE tenham deixados de ser atendidos, ainda assim a implementação teve impacto positivo, sobretudo na postura do acadêmico.

Sobre essa questão, o Docente 05 destaca a importância do rigor no acompanhamento da construção e implementação dos PCEs e da natureza de aplicação se dar em processo formativo:

“A elaboração e aplicação de um PCE no âmbito do estágio de regência é um momento em que os licenciandos se deparam com vários desafios e tentam superá-los através do aprimoramento dos conteúdos científicos e pedagógicos, assessorados, de forma minuciosa, pelos professores da área técnica e pedagógica que lecionam o estágio. Além disso, as trocas de experiências com o professor supervisor e os alunos da educação básica se constituem em uma valiosa experiência para sua futura carreira docente. Portanto, acredito que a aplicação de PCEs gera mudanças positivas na formação do acadêmico.” (Questionário professores, Docente 05).

A resposta do Docente 05 reflete novamente a questão da identidade docente (Vóvio e Grande, 2010) e do letramento acadêmico e pedagógico (Faccin e Fischer, 2015), pois, ao elaborar PCE, o futuro docente entra em contato com uma grande quantidade de textos acadêmicos acerca do conteúdo a ser trabalhado no estágio. Paralelamente, trabalha com aporte teórico referente à área pedagógica e, além disso, troca informações a partir de discussões e reflexões (Pimenta e Lima, 2005) com professores e seus colegas de turma da Licenciatura.

Os questionamentos feitos aos docentes e até aqui apresentados projetavam o olhar avaliativo desses sujeitos a respeito da metodologia dos PCEs face aos alunos da licenciatura com os quais atuam. Já o questionamento a ser apresentado na sequência buscou saber se, ao entrar em contato com esta nova metodologia, os próprios docentes passaram a repensar a prática/didática nas disciplinas que ministram.

O Docente 01 revela que sua prática didática é reavaliada quando acha que está sendo ineficiente, mas que esta autorreflexão não foi desencadeada pelo pressuposto metodológico de PCE.

“Minha prática docente muda frequentemente ao longo dos anos, mas as mudanças são conduzidas por pontos que eu próprio julgo ineficientes ou deficientes na minha prática. Apesar de perceber a importância dos PCEs para a formação dos alunos, até hoje eles não me serviram como fonte de inspiração.” (Questionário professores, Docente 01).

Apesar de o Docente 01 não revelar a fonte de sua reflexão, podemos inferir que, como orientador de disciplinas de Estágio Supervisionado, este possui uma reflexão de sua identidade docente (Vóvio e Grande, 2010), formada por suas vivências, interações sociais e experiências de situações vivenciadas, principalmente nessas disciplinas de

estágio em que o letramento pedagógico (Colaço e Fischer, 2015) é bastante presente. Essas leituras, além de darem embasamento para os discentes, muitas vezes geram discussões-reflexivas, contribuindo para explorar experiências e refletir sobre as mesmas. As identidades são instáveis, fluidas e constituídas a partir dos processos interativos, como esses vivenciados nos estágios, o que demonstra que os professores orientadores também possuem uma identidade em constante formação e aprimoramento (Vóvio e Grande, 2010).

O Docente 03 afirmou em sua resposta que os pressupostos metodológicos dos PCEs ajudaram-no a repensar e refletir sobre sua prática docente.

“Repensar no sentido de rever completamente minha atuação nas disciplinas da Licenciatura, não; mas aprimorar minha prática, sim”. (Questionário professores, Docente 03).

Na continuação da resposta, o mesmo docente faz distinção entre a influência dos PCEs em sua prática docente na licenciatura face ao ensino médio.

Devido a minha afinidade com alguns dos pressupostos teóricos da metodologia de PCEs, [...] tento atuar numa perspectiva que possibilite aos licenciandos uma formação crítico-reflexiva. Isso especialmente em disciplinas como Metodologia para o Ensino de Química I e II, nas quais proponho aos acadêmicos a realização de projetos de ensino, caracterizados pela contextualização via abordagem temática e problematização dos conhecimentos prévios dos alunos. (Questionário professores, Docente 03).

O mesmo docente relata que já conhecia um pouco de pressupostos metodológicos semelhantes aos PCEs e que já utilizou de formas metodológicas diferenciadas, partindo do interesse dos alunos e da contextualização em projetos de ensino, elaboradas por seus alunos e que eram aplicadas em escolas públicas parceiras do IFSC, mas que tem dificuldade para realizá-los nos cursos Técnicos de nível médio do IFSC/SJ.

Pensar em alternativas para melhor desenvolver esses projetos foi o que me ocorreu a partir da experiência com a metodologia dos PCEs, no ESR II de 2016.1. No mais, trabalhar com essa proposta metodológica também gerou algumas inquietações, por assim dizer... sobre a minha atuação nas disciplinas de Química dos cursos técnicos de nível médio do IFSC/São José. É incômodo pensar que talvez não consiga ver possibilidades para sua implementação nesse contexto enquanto, por outro lado, as vejo nas disciplinas do curso de Licenciatura. (Questionário professores, Docente 03).

Há uma possibilidade de considerar que essas diferenças citadas pelo Docente 03 façam com que os professores ligados às disciplinas de estágio motivem aos futuros acadêmicos a pensarem em estratégias diferenciadas em suas aulas. É esperado que do processo de estágio resultem práticas de regências reflexivas, tanto para os estudantes quanto para os docentes, como é o caso da indagação enunciada acima. A questão reforça a perspectiva freiriana que atravessa esta pesquisa:

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1987, p. 50-51).

Sobre o fato de repensar a própria prática face ao contato com a metodologia dos PCEs, o Docente 02 afirmou que:

“Sim muito. Visto que na escola já estão pré-definidos os conteúdos que devem ser ministrados. Sem consideração alguma do educando e sem significado muitas vezes.” (Questionário professores, Docente 02).

É importante retomar a reflexão que o professor traz de que, muitas vezes, os conteúdos programáticos já pré-definidos nas escolas não necessariamente refletem os interesses dos alunos, ou seja, não há preocupação em saber o que os alunos gostam de estudar. Portanto, aí entra o papel dos professores em mediar esse processo formativo (Zwierewicz, 2013) e estar atentos a formas metodológicas e didáticas que atraiam os interesses dos alunos, a fim de torná-los sujeitos autônomos da própria aprendizagem.

Segundo o Docente 04, o contato com a metodologia dos PCEs possibilitou repensar sua prática, quando afirma positivamente que tem

“...esse hábito em todas as disciplinas e ações que realizo na minha carreira profissional.” (Questionário professores, Docente 04)

Vejo os PCEs, adaptados às disciplinas de estágio, como uma metodologia para auxiliar o aluno na fusão dos conteúdos químicos com temáticas que devem, obrigatoriamente, compor o ambiente escolar. Vejo também que é uma ferramenta interessante para o exercício da reflexão (uma das tarefas mais importantes do estágio), pois consegue gerar para o aluno um gradiente de dedicação, construção de sequência didática e, o principal, embates oriundos entre o prescrito e o real. Como reflexão minha (ou maneira de repensar) considero todas essas características apontadas como critérios

fundamentais em disciplinas de cursos de licenciatura. (Questionário professores, Docente 04).

O Docente 04 retrata a importância dos PCEs na formação identitária do futuro professor (Vóvio e Grande, 2010), e o retorno ao auxiliar na reflexão da própria prática docente (Pimenta e Lima, 2005). Vale ressaltar que é nos momentos nos quais paramos para refletir e repensar em como estamos atuando em sala de aula e, principalmente, na avaliação e respostas dos alunos, que vemos o retorno da nossa ação docente e assim podemos avaliá-la.

O Docente 05 afirma com mais ênfase a contribuição do contato com a metodologia dos PCEs, quando refere que:

“... ao auxiliar os acadêmicos na construção dos PCEs e, ainda, durante a observação da aplicação dos mesmos na escola de educação básica, tive a oportunidade de repensar minha prática docente.” (Questionário professores, Docente 05).

Seguindo nessa direção de transformar-se enquanto almeja a transformação, Freire (1987, p. 37) afirma:

“...outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco.”

O mesmo docente enumera diversos pontos que são, no seu entender, cruciais para a sua prática, assim como para seus educandos em processo de formação docente, o que vem alinhar-se com os princípios da perspectiva das Escolas Criativas desenvolvidos nos PCEs:

Toda essa experiência reafirmou minha concepção de que no processo de ensino/aprendizagem é extremamente importante:

1) explorar os conceitos científicos de forma apropriada para o nível de ensino no qual se está trabalhando, sem minimizar a importância dos mesmos ou ainda subjugar a capacidade de aprendizagem dos alunos, como quando se trabalha esses conhecimentos de forma aligeirada e/ou superficial;

2) envolver os alunos no tema trabalhado através do contexto social/político/econômico/educativo no qual eles estão inseridos;

3) resgatar a importância do tema trabalhado para a formação cidadã do aluno, bem como para sua futura vida profissional;

4) utilizar metodologias variadas para o ensino de conteúdos científicos muito abstratos, como, por exemplo, o entendimento do comportamento da matéria a nível molecular. Essas metodologias podem envolver, por exemplo, o uso de aulas experimentais, músicas com letras ricas em conteúdo científico, diferentes formas de

expressão corporal (pessoas mimetizando o comportamento de uma molécula, por exemplo), oral, visual, etc.

Ao longo desse processo, outras variáveis que influenciaram na minha prática docente também estiveram presentes.

“No entanto, talvez seja útil apontar que, após esse processo, nos conselhos de classe do ensino médio integrado no qual leciono química, obtive avaliações mais positivas por parte dos meus alunos. Portanto, acredito que minha prática docente foi aprimorada.” (Questionário professores, Docente 05).

O Docente 05 afirma que sua prática docente foi “aprimorada” após ter participado de disciplinas de Estágio, quando viu na metodologia dos PCEs uma forma de legitimar os princípios que considera essenciais para a docência, demonstrando de forma reflexiva o seu engajamento com o aprimoramento da prática educativa. Fato que vem corroborar com a inquietação:

“Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.” (Freire, 1987, p. 37).

Esse dado vem confirmar que a formação da identidade do professor é um processo contínuo e baseado nas interações vivenciadas, nas quais exerce influência sobre o outro ao passo que também é influenciado.

Cabe salientar que, em relação à construção da identidade docente, Diniz-Pereira (2016) afirma que, embora os estudos sobre o tema não tratem de algo completamente novo, não é algo exatamente igual ao que se vinha discutindo anteriormente no campo. Assim, abrem-se para nós, pesquisadores da temática, novas questões para o campo da formação de professores, sinalizando lentes teóricas para ampliar a compreensão da construção dessa identidade ou, como alguns autores denominam, do “fazer-se professor”. A identidade é, portanto, cultural e social, marcada por relações de poder e pelo estabelecimento de fronteiras entre quem pertence e quem não pertence a determinados grupos (Silva, 2009).

Depois de perceber que, na visão dos cinco docentes, de uma forma mais ou menos direta, o contato com a metodologia dos PCEs desenvolvida nos estágios possibilitou repensar sua atuação didática, o questionário buscou na penúltima pergunta compreender o que mudou na visão dos mesmos quanto à visão da educação.

Corroborando com seu posicionamento apontado ainda no questionamento inicial, o Docente 01 afirma:

“... minha visão sobre alguns pontos da educação mudou, mas não por conta da elaboração dos PCEs.” (Questionário professores, Docente 01).

A visão mais macro de educação também não se alterou para o docente 03, pois para ele o contato com os PCEs:

... apenas reforçou alguns aspectos, dentre eles: a) a necessidade de mudança do currículo e das formas de ensino tradicionalmente estabelecidos, se, de fato, espera-se que alguma coisa mude do ponto de vista de formação de sujeitos mais críticos e atuantes socialmente; e, ao mesmo tempo, b) a dificuldade em formar professores numa perspectiva voltada para isso. (Questionário professores, Docente 03).

A questão também foi reforçada na fala de outro docente:

“...na verdade, ela proporcionou a funcionalidade no trabalho docente ao sistematizar o ensino por temáticas.” (Questionário professores, Docente 04)

Os Docentes 01, Docente 03 e Docente 04 revelam que, ao aprofundar o estudo dos pressupostos dos PCEs, a visão de educação não foi modificada. Porém, o Docente 03 revela que esta abordagem reforçou algumas perspectivas relacionadas à educação, voltadas a mudanças do currículo, formação de sujeitos críticos e reflexivos. O docente também retrata a dificuldade em formar profissionais da educação com uma “...perspectiva voltada para isto.” Já o Docente 04 diz que esta metodologia ajudou a pensar no trabalho docente por via de temáticas. Os outros docentes assim se manifestaram:

“Sim mudou principalmente a minha relação com os educando e conteúdos a serem ministrados.” (Questionário professores, Docente 02).

O Docente 02 relata que mudou sua relação com seus alunos e com os conteúdos a serem ministrados. Já o Docente 05 diz que “Acredito que essa pergunta foi respondida acima.” e de fato ao relatar que sua prática docente foi alterada e repensada atrás de vivências e reflexões feitas após o contato com o PCEs nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência, isto é confirmado ao citar o exemplo da avaliação feita por seus alunos do curso Técnico de nível médio. Por fim, na última questão, os cinco docentes foram unânimes em apontar que consideram a utilização da metodologia dos PCEs positiva para o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II.

Com esta pesquisa, foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram disciplinas de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, assim como este pressuposto metodológico ajuda a formar futuros professores autônomos e reflexivos da própria prática, além de influenciar na prática pedagógica dos próprios professores orientadores de estágio. Isto mostra o quanto é importante a continuação e

aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados a disciplinas de estágio.

## **Conclusões**

Ao final desta pesquisa qualitativa acerca do pressuposto metodológico dos PCEs, baseados nas contribuições de Torre e Zwierewicz (2009), adotados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina – *campus* São José, especificamente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, pode-se afirmar que esta metodologia tem apresentado contribuições importantes para a formação identitária docente. Isso se explicita, sobretudo, devido às suas experiências vivenciadas na prática de estágio, ao assumir o papel de professor e de dinamizar as práticas da profissão docente, com planejamentos de aulas contextualizadas, que busquem a autonomia do educando.

Além disso, a prática de estágio aliada aos PCEs demonstrou trazer contribuições à prática letrada, possibilitando um crescimento no letramento pedagógico e acadêmico. Isto se dá a partir do momento em que o acadêmico, ao assumir a identidade de professor, tem elementos para refletir sobre a própria prática docente e por consequência busca adaptá-la a realidade de seus então alunos.

Foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram disciplinas de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, e sua contribuição para a formação identitária docente, pois este oportuniza e estimula a elaboração de práticas didáticas diferenciadas que busquem a autonomia do educando e, como consequência, contribui para formar professores críticos e reflexivos, sendo também vista como uma prática de letramento acadêmico e pedagógico, já que os estagiários têm necessidade de pesquisar, ler e escrever muito. Isto mostra o quanto é importante a continuação e aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados a disciplinas de estágio, pois desempenham um significativo papel na formação acadêmica, refletindo-se na constituição identitária desses docentes.

## **Referências**

- Aguiar, P. A., Pereira, G. A. e Anjos, M. O Uso da Metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São José. *Professare, Caçador*, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017. Recuperado 18 out. 2017, de <<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/1288/653>>
- André, M. E. D. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil. (2008). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Mec. Recuperado em 20 jan. 2017, de <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>.

- Colaço, S. F. e Fischer, A. (2015). Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 18(1), pp. 99-123.
- Dionísio, M. L e Fischer, A. (2011). Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, 6(1), pp. 79-93.
- Diniz-Pereira, J. E. D. (2016). Lentes teóricas para o estudo de construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, 7(1), pp. 9-34.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed. Recuperado em 20 mar. 2017, de [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf).
- Gonçalves, G. e Silva, V. Veber, B. (2014). O Estágio na Formação Inicial de Professores na Abordagem da Ecoformação e Transdisciplinaridade. In: E. Schroeder e V. Silva. *Novos talentos: processos educativos com Projetos Criativos Ecoformadores*. (pp. 45-53). Blumenau: Editora Legere.
- IFSC. (2015). Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química – Câmpus São José. São José: IFSC.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,
- Nicolescu, B. (1997). A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", 1997, Bangkok: International Association of Universities, Chulalongkorn University. Recuperado em 11 de fev. de 2017, de <http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>.
- Pasquali, S. e Silva, V. L. S. (2015). *Novos talentos: processos educativos com Projetos Criativos Ecoformadores*. Blumenau: Nova Letra.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2005). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis*, 3(3-4), pp. 5-24.
- Silva, T. T. (org.). (2009). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). *Projetos criativos ecoformadores*. In: M. Zwierewicz e S. Torre (Coord). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.
- Vóvio, C.; Grande, P. (2010). O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: C. Vóvio, L. Sito e P. Grande (Org.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. (pp. 51-71). Campinas: Mercado de Letras.
- Zwierewicz, M. (2013). *Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: Uma via de metodológica desde e para o paradigma da complexidade*. In: M. Pujol, S. Torre e V. L. S. Silva. *Inovando na sala de aula: Instituições transformadoras*. (pp. 151-175). Blumenau – SC. Nova Letra.
- Zwierewicz, M. (2014). *Seminário de pesquisa e intervenção I*. Florianópolis: IFSC.

**Data de recebimento:** 27/10/2017

**Data da revisão:** 01/12/2017

**Data do aceite:** 09/12/2017

