Cairu em Revista
Sociedade, Educação Gestão e Sustentabilidade
ISSN 2237-7719

Número Especial Comemorativo
20 anos do Curso de Pedagogia da Cairu

Pesquisa e estágio como princípios formativos e científicos no Curso de Pedagogia da Faculdade Visconde de Cairu

Jurandir de Almeida Araújo[1]

Resumo: Este artigo tem como objetivo tecer uma análise teórico-crítica sobre pesquisa e estágio enquanto princípios formativos e científicos, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Visconde de Cairu. Ancorado na pesquisa de abordagem bibliográfica, no Projeto Pedagógico do Curso e entrevista com uma docente, o estudo evidenciou que a pesquisa atrelada ao estágio supervisionado, no curso de pedagogia, se constitui em uma possibilidade de preparar o/a futuro/a professor/a em um/ profissional reflexivo/a de sua ação e pesquisador/a no desenvolvimento da sua prática educativa.

Palavras-chave*:* Formação Docente. Pesquisa. Estágio.

Abstract: This article aims to provide a theoretical-critical analysis of research and internship as formative and scientific principles, in the Pedagogy Degree course at Faculdade Visconde de Cairu. Anchored in research with a bibliographical approach, in the Pedagogical Project of the Course and an interview with a teacher, the study showed that research linked to the supervised internship, in the pedagogy course, constitutes a possibility of preparing the future teacher in a professional reflective of his/her action and researcher in the development of his/her educational practice.

Keywords: Teacher Training. Search. Internship.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de pesquisa Política e Gestão da Educação, do grupo de pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade, do Grupo de Pesquisa EJAPOD/UFBA, do Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital/UFBA) e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) pela Justiça Social (Abrapps). Professor e Coordenador Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade Visconde de Cairu (FAVIC). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2688-4858 E-mail: jurandir@cairu.br

Introdução

A pesquisa não é uma atividade exclusiva da ciência, tampouco uma prática recente na história, uma vez que desde os tempos mais longínquos o ser humano busca conhecer, interpretar e descrever a realidade que o rodeia. É tanto que no primórdio da humanidade, buscou explicar os fenômenos naturais (clima, vida, morte, entre outros) por meio do mito. No entanto, ao passo que a humanidade foi evoluindo tais explicações passaram a ser feitas por meio da religião, da filosofia, do conhecimento do senso comum e contemporaneamente, mormente, por meio do conhecimento científico.

Assim, à medida que a humanidade evolui homens e mulheres têm se utilizado de diferentes tipos de conhecimentos (empírico, tácito, teológico e científico) e concepções de ver e conceber o mundo para explicar os fenômenos da natureza, a existência humana e o convívio em grupo, em sociedade, para explicar as relações estabelecidas entre o ser humano com a natureza e entre si. Cabe destacar que a partir do surgimento da Ciência, passa-se a considerar o conhecimento científico como o meio mais eficaz de explicar com veracidade os fenômenos sociais e naturais, entre outras questões que requerem investigações científicas que apresentem soluções/resultados que sejam os mais fidedignos possíveis.

A pesquisa, portanto, como observa Michel (2009), faz parte do cotidiano das pessoas, uma vez que qualquer escolha ou procura de recursos para resoluções de problemas ou mesmo por simples curiosidade envolve uma atividade de pesquisa. Um ato inerente ao ser humano, fundamental para sua evolução, tanto do ponto de vista da filogênese quanto do ponto de vista da ontogênese. Ela faz parte “[...] do processo de compreender, atribuir significados, se apropriar da realidade circundante e descobrir formas de lidar com os desafios que o cercam.” (Soares, 2013, p. 230).

Nesta perspectiva, da pesquisa como um ato que faz parte da evolução humana (filogênese) e de desenvolvimento social e intelectual do indivíduo desde o nascimento até a velhice (ontogênese), pode-se afirmar que ela faz parte da vida cotidiana das pessoas de tal forma que é praticamente impossível pensar a vida em sociedade sem o auxílio da pesquisa. Até porque é uma atividade que se faz presente em todos os setores da vida em sociedade – econômico, político, social, cultural e, especialmente, no educacional. Conforme pontua o Conselho Nacional de Educação, no documento CNE/CEP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, no campo educacional,

> A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar. (Brasil, 2002)

Por esta ótica, a pesquisa é concebida como um dos princípios basilares que alicerçam os cursos de licenciatura, assim como permeia todo o processo de formação docente, uma vez que em qualquer nível e modalidade de ensino se constitui em um dos elementos que possibilitam a articulação entre teoria e prática. Nessa direção, Ghedin (2004, p. 57) pondera que a pesquisa em educação deve ser enfatizada "como princípio formativo e científico", visto que, para o referido autor, "as experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria." (Ghedin, 2004, p. 72). Permite, portanto, que o/a estudante, futuro/a professor/a, perceba mais facilmente que teoria e prática estão interligadas e não há como dissociar uma da outra.

Diante do exposto, o artigo ora apresentado tem como objetivo tecer uma análise teórico-crítica sobre pesquisa e estágio enquanto princípios formativos e científicos, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Visconde de Cairu (FAVIC). Metodologicamente ancorado na pesquisa bibliográfica, no Projeto Pedagógico do Curso e entrevista com uma docente, tem como principais bases teóricas os estudos de Pimenta (1997) e Tardif (2003) que abordam acerca dos saberes docentes que influenciam na construção da prática pedagógica do/a professor/a e do/a futuro/a professor/a; Nervo e Ferreira (2015), Soares (2013), Oliveira e Gonzaga (2012), Nunes (2008), Ghedin (2004) e Conteras (2002) que versam sobre a pesquisa enquanto princípio formativo e científico; Silva (2018), Silva e Gaspar (2018), Lima (2001; 2012), Fernandes (2013), Barbosa e Amaral (2009) que ampliam a discussão discorrendo sobre a contribuição do estágio supervisionado articulado a pesquisa na formação docente, entre outros autores e autoras.

Tem como questão norteadora a seguinte indagação: como a pesquisa articulada ao estágio supervisionado pode possibilitar uma formação docente na perspectiva do/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a? Parte-se dos pressupostos teóricos de Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) que afirmam que "[...] a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários." E de

Ghedin (2004, p. 61) que ressalta que “[...] assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares.” E do entendimento que a articulação saberes docentes, teoria, pesquisa e prática constitui-se princípios basilares na formação do/a professor/a reflexivo/a, que reflete sobre sua prática antes, durante e depois da ação pedagógica, ou seja, na perspectiva da ação-reflexão-ação, e pesquisador/a, que se utiliza da atividade de pesquisa para desenvolver sua prática educativa.

Os diferentes saberes presentes na prática docente

Entende-se que no processo formativo, os cursos de licenciatura precisam contemplar, respeitar e valorizar os diferentes saberes que os/as estudantes, futuros/as professores/as, trazem consigo e que, certamente, influenciam na identidade profissional e na construção da sua prática educativa. Nesta perspectiva, a formação docente deve ser organizada a partir da análise da teoria articulada a prática, privilegiando a produção do conhecimento e não somente a sua transmissão/reprodução, entendendo que o/a sujeito/a onde quer que ele/a interaja/atue traz consigo todos os seus saberes, vivências e experiências adquiridas nos diferentes espaços sociais nos quais interagem (TARDIF, 2003).

Para Pimenta (1997, p. 07) “[...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar.” Ou seja, trazem para a sala de aula as suas experiencias de vida, nem sempre levadas em consideração nos cursos de licenciatura.

Na mesma linha de pensamento de Tardif (2003) e de Pimenta (1997), Silva (2018, p. 51) pontua que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada aos nossos ideais, às nossas crenças, à maneira como fomos formados e em quais concepções sustentamos nossa aprendizagem.” Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, no artigo 1º, diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Portanto, os saberes que os/as sujeitos/as trazem consigo para dentro dos espaços universitários, no caso aqui específico nos cursos de formação de

pedagogos/as, devem ser contemplados, respeitados e valorizados na matriz curricular e durante todo o processo de formação.

Ao discorrer sobre o saber docente, Tardif (2003, p. 54) pondera que se trata de um "[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana." De acordo com o referido autor, existem quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, a saber:

a) *Saberes da Formação Profissional*, definido por Tardif como um conjunto de saberes de origens diversas, baseado na ciência, isto é, nos conhecimentos científicos transmitidos durante o processo de formação inicial e continuada do/a professor/a.
b) *Saberes Disciplinares*, que se refere a um conjunto de saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história. Reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, isto é, nas diferentes áreas da ciência.
c) *Saberes Curriculares*, conjunto de saberes relacionados à forma como as instituições educacionais organizam a socialização do conhecimento sistematizado e que deve ser transmitido aos/às estudantes. São os saberes referentes aos objetivos, conteúdos e métodos que o/a professor/a precisa dominar no momento de planejar sua aula e que orientam os diferentes saberes a ser mediados por ele/a na sala de aula.
d) *Saberes Experienciais*, que diz respeito a um conjunto de saberes oriundos da prática do/a professor/a ou do/a futuro/a professor/as, incorporados através da vivência no contexto escolar e as relações estabelecidas com alunos/as e colegas. São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos/as professores/as, conclui Tardif.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a universidade não é o único espaço de construção dos saberes docentes e que a formação e a prática docente resultam de diferentes saberes, pois, como ressaltam Barbosa e Amaral (2009, p. 3672), "[...] somos seres complexos e multifacetados e que nossa formação pessoal e profissional interfere na maneira como nos posicionamos como educadores". Daí a importância de se pensar e efetivar, nos cursos de formação docente, uma abordagem pedagógica que vá além do conhecimento sistematizado, ou seja, que contemple todos os saberes docentes elencados por Tardif (2003).

Assim, como ressaltou a professora Geisa Arlete[2] (2024, informação verbal), "antes de ser profissional do magistério e lecionar, o/ professor/a é uma pessoa que possui as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva. O que, muitas vezes, segundo ela, não fica claro para ele/a e nem para a humanização de homens e mulheres. Na sua concepção, “é importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como a sua reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor”.

Baseando-se nesses pressupostos, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, afirma a professora Geisa, “inaugura um olhar sobre a docência que integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional”. Ou seja, busca a inter-relação com o intuito de demarcar a autoconsciência e o sentimento de pertença. Cabe ressaltar que na construção dos saberes docentes não existem fórmulas prontas e a formação é contínua, isto é, se dá ao logo da trajetória formativa e profissional do/a professor/a.

Para Pimenta (1997, p. 07):

> Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho.

Por esta ótica, pode se afirmar que apenas os saberes científicos não são suficientes no processo de formação docente e que os saberes, citados por Tardif (2003), articulados ao ensino, à extensão, à pesquisa e ao estágio nos cursos de licenciatura são importantíssimos no processo formativo, uma vez que possibilitam aos/às discentes, futuros/as professores/as, desenvolver um olhar crítico e reflexivo acerca da realidade educacional em que estarão inseridos/as profissionalmente.

Contudo, atualmente, mesmo a legislação que trata da temática da formação docente, estudos e pesquisas (Silva, 2018; Barbosa; Amaral, 2009; Pimenta; Lima, 2005/2006; Ghedin, 2004, entre outros/as) enfatizarem a importância de se formar professores/as pesquisadores/as e reflexivos/as da prática docente, ainda se presencia a existência de cursos universitários preocupados apenas em formar

[2] Professora do Curso de Pedagogia desde a primeira turma em 2004, também exerceu o cargo de coordenação pedagógica do curso.

docentes para atender as demandas do mercado de trabalho na perspectiva do capitalismo. Nessa direção, Ghedin (2004, p. 60) observa que:

> Quando a educação escolar era destinada às elites, propunha-se uma formação cultural; quando ela se destina às massas, é um ensino de caráter técnico voltado para a formação do trabalhador, negando-lhe o acesso à cultura produzida e organizada pelo ser humano ao longo de sua história.

Diante do exposto, faz-se necessário e urgente romper-se com o velho modelo tecnicista de formação que não prioriza a pesquisa como princípio formativo, que não qualifica o/a futuro/a professor/a para contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária. Tampouco para lidar com os desafios postos a educação contemporânea e, em particular, a realidade da educação pública. Trata-se, em partes, de uma formação deficitária e tecnicista, que não prepara adequadamente o/a futuro/a docente para trabalha conforme a realidade dos/as estudantes, que visa atender os interesses do capitalismo, desconsiderando a formação para a vida e ao longo da vida.

Hoje, o entendimento é que o/a professor/a ao desenvolver os conteúdos programáticos em sala de aula deve partir do contexto sociocultural onde os seus alunos e alunas estão inseridos. Para tanto, precisa ser um/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a, caso contrário não conseguirá lograr êxito nessa tarefa. No entanto, como observa Miranda (2001, p. 136):

> [...] ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a ideia de uma totalidade explicativa, rechaçar a ideia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para sua resolução na ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado.

Em consonância com o pensamento de Miranda, defende-se que a pesquisa na formação docente se configura como princípio formativo e científico fundamental para o/a futuro/a professor/a fazer acontecer a ação educativa em suas diferentes perspectivas, social, cultural e profissional.

A pesquisa como princípio formativo e científico

No contexto escolar, entende-se que a pesquisa atrelada a prática pedagógica do/a professor/a constitui-se estratégia basilar se se pensa trabalhar os conteúdos

programáticos a partir do contexto sociocultural em que os/as estudantes estão inseridos. Educar pela pesquisa "[...] é estimular o aluno à curiosidade pelo desconhecido, instigá-lo a procurar respostas, ter iniciativa, compreender e dar início a elaboração de seus próprios conceitos, e é também um desafio ao professor para transformar suas táticas didáticas." (Nervo; Ferreira, 2015, p. 35). Assim, melhor desempenho na aprendizagem do aluno e maior eficiência na sua prática pedagógica.

Para Ghedin (2004, p. 61) "[...] o professor é competente à medida que pesquisa", uma vez que, o ato de pesquisar oferece elementos que permitem o/a docente trabalhar o conhecimento sistematizado numa perspectiva contextualizada e concreta, ou seja, a partir da realidade dos/as estudantes e do contexto em que a escola está inserida. Daí a importância de a formação inicial e continuada ter a pesquisa como um dos princípios formativos ao longo da formação e atuação docente. Nessa direção, a LDB, no artigo 43, que trata das finalidades da Educação Superior, inciso III, orienta: "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive". (Brasil, 1996). Logo, a pesquisa pode ser considerada como um dos pilares que sustentam a formação e a prática docente.

Contudo, como ponderam Oliveri, Coutrim e Nunes (2010, p. 309):

> Mesmo que a legislação trate a formação docente para a pesquisa como algo importante, ainda há, por parte dos docentes em formação, um despreparo para o exercício dessa prática. Em muitos casos, tal dificuldade provém do desconhecimento sobre o tema e a definição concreta do que seja a pesquisa na escola e da dissociação entre a teoria e a prática para a geração do conhecimento.

Na verdade, o despreparo e o desconhecimento sobre a pesquisa enquanto princípio formativo e científico está diretamente ligado a pouca ênfase e importância atribuída a ela na matriz curricular de grade parte dos cursos de formação de professores/as. Para Ghedin (2004, p. 60) "[...] uma universidade que não se arvora na produção da pesquisa e na elaboração de novos conhecimentos cumpre uma função acadêmica, mas não desempenha seu papel político em fazer avançar o saber da sociedade". Algo preocupante, pois chama a atenção o fato de que apenas cerca de 20% do total de estudantes que frequentam Instituições de Educação Superior associam ensino, pesquisa e extensão (Sguissardi, 2014).

Na concepção de Soares (2013, p. 233), “[...] para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, é fundamental que o conjunto dos componentes curriculares desenvolvam experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada.” Ainda conforme o entendimento da referida autora:

> O ensino com pesquisa patenteia-se como um princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, atributos indispensáveis de professores profissionais.” (Soares, 2013, p. 234)

Em outras palavras, o ensino articulado a pesquisa potencializa a ação pedagógica e a reflexão crítica do/a professor/a e, desta forma, um ensino aprendizagem condizente com as demandas, necessidades e interesses dos/as estudantes. Assim, na perspectiva da pesquisa enquanto princípio formativo e científico, estudiosos/as, como Silva (2018), Barbosa e Amaral (2009), Tardif (2003), Pimenta e Lima (2005), entre outros, defendem a sua inclusão na matriz curricular dos cursos de licenciatura como sendo um dos elementos necessários no processo de formação docente. Defendem ainda que a relação teoria e prática pode e deve ser efetivada pela atividade de pesquisa, e que esta atividade deve ser desenvolvida ao longo de toda a formação, inicial e continuada, do/a profissional de educação.

> O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do conhecimento docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (Pimenta, 2006, p. 22)

Nesta perspectiva, dentre os vários motivos apontados para se qualificar o/a professor/a em atividades de pesquisa na sala de aula, Nunes (2008) destaca quatro: o primeiro diz respeito ao entendimento de que o/a professor/a, em vez de basear-se em suposições meramente teóricas, passaria a utilizar-se dessa habilidade para formular questões de pesquisa condizentes com o contexto da sua sala de aula; segundo, os estudos realizados a partir do ambiente natural favoreceria a generalização dos resultados e, por conseguinte, aumentaria a validade social da pesquisa; terceiro, uma vez qualificado/a, o/a docente assumiria mais responsabilidade nas suas ações pedagógicas; quarto, poderia utilizar-se de métodos

experimentais para avaliar ou fazer comparações entre diferentes procedimentos de ensino aprendizagem, permitindo assim "[...] optar por práticas pedagógicas baseadas em resultados empíricos em vez de 'modismos'." (Nunes, 2008, p. 103)

A incorporação do ato de pesquisar na prática docente, no entanto, como chama a atenção Breda *et al* (2016), depende se o/a professor/a desenvolveu ou não as competências e habilidades para isso no seu processo de formação. Daí a necessidade das instituições formadoras, pondera a autora, incluir na matriz curricular a pesquisa como meta de desenvolver nos/as futuros/as professores/as atitudes investigativas. Todavia, como ressaltam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 18), "[...] tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores" na atualidade.

Para Soares (2013) a pesquisa como eixo do processo formativo docente nos cursos de licenciatura deve basear-se na problematização, questionamento e criatividade, de forma a despertar no/a futuro/a professor/a o engajamento na atividade de pesquisa "[...] e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade." Não se trata de formar o/a docente e o/a discente em pesquisador/a especializado/a, "mas de praticar a docência mediante a postura investigativa, derivada de uma contínua atividade de busca." (Oliveira; Gonzaga, 2012, p. 692)

Compreende-se, portanto, que a pesquisa como princípio formativo pressupõe uma relação direta com os quatros pilares que alicerça a educação ao longo da vida, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998). Considerados essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo, assim como de orientação para que possa viver e interagir no meio sociocultural em que está inserido e preparado para o mundo do trabalho. Em outras palavras, preparado para a vida em sociedade.

Do ponto de vista de Oliveira e Gonzaga (2012, p. 692):

> Quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

Estabelece, desta forma, uma relação direta com os quatro pilares que sustenta a educação no século XXI. Os quais direcionam a escola e os/as profissionais que nela atuam na construção de saberes e aprendizagens significativas, que visam a formação social, política, intelectual e profissional dos/as estudantes (Delors, 1998). Ou seja, uma educação comprometida com o desenvolvimento do indivíduo de forma plena, para o mundo do trabalho, para a vida e ao longo da vida.

Para Oliveira e Gonzaga (2012, p. 693) "[...] a formação do professor pesquisador, enquanto sujeito da construção do seu próprio conhecimento, inicia-se ainda na proposta do estágio articulado à pesquisa no processo de formação científica." Ou seja, o estágio supervisionado se constitui como uma possibilidade de estímulo a pesquisa e de formação do/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a.

Estágio e pesquisa como eixos estruturantes na formação dos/as futuros/as pedagogos/as

O estágio supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática nos cursos de licenciatura é um meio importante na construção dos saberes docentes dos/as futuros/as professores/as. A esse respeito, Raymundo (2013, p. 363) pondera que "[...] o Estágio Supervisionado, como campo de conhecimento e eixo estruturante da formação de professores, possibilita a construção de saberes fundamentados na unidade entre teoria e prática." Posto que, prossegue a referida autora, ao mesmo tempo em que o estágio articula a teoria com a prática, propicia a compreensão e reflexão acerca das complexas relações que ocorrem no espaço escolar, onde futuramente o/a estagiário/a atuará profissionalmente.

O estágio supervisionado, na concepção de Lima (2001, p. 16), é o lugar por excelência para se refletir sobre questões referentes a prática docente, aprofundar discussões e ampliar os conhecimentos, rever conceitos sobre o que é ser professor e o papel da escola na sociedade. Na opinião da referida autora, mais do que uma experiencia enriquecedora, o estágio constitui-se como uma oportunidade de pesquisa para o/a docente em formação, assim como para o/a professor/a regente, que recebe o/a estagiário/a em sua sala de aula.

> A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que

> permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 14)

Por essa ótica, a pesquisa no estágio permite ao/à estagiário/a, futuro/a professor/a, articular teoria e prática tendo o espaço escolar, onde futuramente irá atuar profissionalmente, como lócus de vivências e experimentação dos saberes adquiridos no decorrer da sua formação acadêmica.

Conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para os cursos de licenciatura, o estágio supervisionado e a pesquisa constituem requisitos parciais obrigatórios para a conclusão do curso de formação de professores/as. Portanto, como ressalta Fernandes (2013, p. 76), "[...] essas atividades são, em termos legais e efetivos, indispensáveis na formação do futuro profissional da educação." Ainda de acordo com a referida autora, são elementos importantes na formação docente, "[...] articulados entre si e à realidade social, colaboram para a constituição de uma *práxis* transformadora de indivíduos e, por conseguinte, da própria realidade social." (Fernandes, 2013, p. 76).

Tanto o estágio supervisionado quanto a pesquisa, no curso de Pedagogia da FAVIC, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2023), são compreendidos como princípios formativos e científicos. No que diz respeito ao estágio, compreendido como campo de aprendizagem do fazer concreto na formação docente, na qual situações de atividades de aprendizagem profissional são apresentadas para o/a estudante, tendo em vista a sua formação, bem como uma oportunidade de pesquisa e de construir uma relação recíproca entre teoria e prática.

O curso oferece uma relação dialógica entre os saberes construídos pelos/as estudantes no que implica teoria e prática com a socialização e vivência com outros/as professores/as e estudantes através do exercício de ações educativas que têm como objetivo principal vivenciar a formação continuada através do estágio supervisionado: Educação Infantil (terceiro semestre, 100 horas), anos iniciais do Ensino Fundamental (quarto semestre, 100 horas), Educação de Jovens e Adultos (quinto semestre, 100 horas) e Coordenação Pedagógica (sexto semestre, 100 horas), com carga horária total de 400 horas (PPC, 2023)

No curso de Pedagogia da FAVIC, os estágios supervisionados constituem-se em componentes curriculares obrigatórios de campo, onde as atividades de práticas da docência são desempenhadas de forma orientada, onde são realizados processos de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no lócus de realização dos estágios. Nessa perspectiva, as abordagens qualitativa e interdisciplinar subsidiam a ação dos/as estagiários/as na unidade escolar com a intenção de articular teoria e prática. Vivenciando concretamente experiências do cotidiano escolar, observando e realizando atividades específicas e essenciais à formação docente, o/a estudante/estagiário construirá conhecimentos e saberes significativos, os quais servirão de aporte para a sua atuação profissional (PPC, 2023).

No que se refere a pesquisa, esta tem início como atividade associada ao ensino, inserida nos componentes curriculares e nas diferentes modalidades: pesquisa de campo ou bibliográfica, todas orientadas pelos/as professores/as. Assim, num primeiro momento, busca-se o fortalecimento da iniciação científica como processo de aprendizagem e envolvimento de docentes e discentes com a construção do trabalho intelectual na perspectiva da unidade dialética de ensino como pesquisa. Está vinculada à ação pedagógica do curso como um todo, a partir da concepção da pesquisa enquanto “princípio educativo e científico” que deve partir e estar em permanente diálogo com a realidade para assegurar a qualidade educativa do projeto pedagógico em ação. Concebida, portanto, como um dos princípios basilares que alicerçam o curso, assim como permeia todo o processo de formação do/a pedagogo/a, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática (PPC, 2023).

Para Freire (1980), a constituição do/a sujeito/a como professor/a pesquisador/a acontece na relação dialógica estabelecida entre a teoria e o enfoque dado a pesquisa na prática educativa. Assim, durante o processo de formação, o curso de Pedagogia da FAVIC busca a constituição do/a estudante pesquisador/a de suas questões mediante práticas de pesquisas interdisciplinares que busquem respostas para as problemáticas do contexto social onde está inserido, por conseguinte, a ampliação da produção do saber e a veiculação do conhecimento a serviço da comunidade como forma de assegurar a análise, a compreensão e intervenção da realidade enquanto suporte básico para uma formação profissional conectada com os problemas que emergem desta realidade e às demandas do progresso científico e tecnológico (PPC, 2023).

Conforme relato da professora Geisa Arlete (2024, informação verbal), o curso de licenciatura em Pedagogia da FAVIC pretende formar pedagogos/as competentes e socialmente responsáveis, inseridos em seu tempo e meio social, capazes de compreendê-lo e nele atuar, pois somente desta forma a educação assume um caráter insubstituível na formação da capacidade de analisar, julgar, sintetizar e comunicar. Objetiva, assim, formar um/a profissional com conhecimentos diversos, capaz de aplicar e gerenciar os sistemas de informações, que auxiliarão às tomadas de decisões nos espaços de atuação, bem como permitir a compreensão dos acontecimentos, ultrapassando a visão fragmentada e simplificada, colaborando para que possa se tornar um cidadão/cidadã deste mundo em constantes e aceleradas transformações.

Ainda de acordo com a professora Geisa Arlete, no que diz respeito às atividades extracurriculares e extensionistas, são promovidos uma série de encontros, congressos, palestras e seminários, permitindo que a nossa realidade socioeconômica faça parte da formação cotidiana dos/as futuros/as pedagogos/as. Além disso, a participação direta dos/as estudantes é de fundamental importância na concepção e organização de todos os eventos, o que reforça a crença na formação acadêmica como um processo que alia teoria e prática em uma constante troca. Nesta perspectiva, os/as professores/as dos estágios supervisionados em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Coordenação Pedagógica, geralmente, no final de cada semestre, costumam realizar encontros abertos ao público interno e externo a instituição, para socialização das experiências vivenciadas pelos/as estudantes estagiários durante o exercício prático em sala de aula. Um momento riquíssimo para a troca de saberes e experiências.

Antes os pressupostos teóricos anteriormente apresentados, compartilha-se do pensamento de Silva (2018, p. 49) ao afirmar que:

> Formar o professor pesquisador é uma tarefa complexa, necessária e sustentada pelos pilares que baseiam o ensino superior - pesquisa, ensino e extensão. O estágio supervisionado pode contribuir para fomentar a formação do professor pesquisador, pois a escola, a sala de aula, a relação professor aluno, o processo de ensinar e aprender são elementos que permeiam o processo formativo e podem subsidiar o campo da pesquisa.

No entanto, como chama a atenção Silva (2018, p. 55):

> O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é visto por alguns alunos como uma atividade técnica, burocrática e obrigatória, realizada, muitas vezes, apenas como uma tarefa indesejável que ele tem que desenvolver fora do horário de aula cumprindo as etapas de observação, participação e regência.

Em consonância com o pensamento de Silva, no que diz respeito à pesquisa atrelada ao estágio supervisionado obrigatório, tomando como base narrativas e os relatórios de estágios dos/as estudantes do curso de Pedagogia da FAVIC, assim como em estudos e pesquisas que aborda a temática em questão, existem alguns desafios que precisam ser percebidos, considerados e debatidos entre a comunidade acadêmica para que de fato se possa pensar a formação docente que forme professores/as realmente reflexivos/as e pesquisadores/as, tais como:

a) A pesquisa nos cursos de formação de professores/as nem sempre está atrelada a prática do estágio supervisionado e obrigatório;
b) Os/as estudantes, em sua grande maioria, são estudantes trabalhadores/as, alguns fazem o curso por falta de opção e, desta forma, não pretendem atuar na área educacional e isso, de certa forma, para estes/as estudantes influencia em pouca eficiência no desenvolvimento do estágio vinculado a pesquisa;
c) Algumas e alguns estudantes têm resistência a pesquisa atrelada ao estágio por considerar uma atividade a mais e desnecessária;
d) Estudantes que já exercem à docência, em sua maioria, por já atuarem na área, não considera o estágio necessário, uma vez que, equivocadamente, por estarem atuando em sala de aula, entendem que o estágio e a pesquisa são necessários apenas para quem não tem experiência docente;
e) A persistência de modelos tecnocrático, eurocêntrico e monocultural de educação que não considera a diversidade de sujeitos e culturas presentes no ambiente escolar, em muitas situações e contextos, inibe o/a estagiário/a em apresentar uma proposta de trabalho a partir da realidade observada;
f) A falta de preparo dos/as estudantes estagiários/as na observação da realidade dificulta na articulação pesquisa e estágio e, consequentemente, na reflexão crítica da sua formação e prática docente.
g) A resistência dos/as professores/as regentes da turma em responder aos questionamentos do/a discente estagiário/a sobre questões sensíveis envolvendo a ação educativa.

A respeito dos desafios em desenvolver o estágio supervisionado vinculado a pesquisa, Raymundo (2013, p. 360) ressalta que:

> As dificuldades são muitas, desde a falta de orientação e fundamentação prática e teórica dos estagiários para realizar as atividades de estágio, advindas da não integração das universidades com as escolas – campo de estágio – até as limitações impostas pelo estágio convencional: observação, participação e regência. A essas dificuldades se somam outras que, decorrentes das mudanças no contexto social na política educacional e na legislação, apontam para a necessidade de se pensar o estágio como foco de análise, isto é, como eixo articulador de estudos teóricos dos cursos de Formação de Professores e da prática vivenciada nas escolas, possibilitando a construção de saberes necessários à formação docente.

Diante dos desafios e dificuldades acima mencionados, questiona-se: É possível vincular o estágio a pesquisa? Sim! É possível sim pensar estratégias de orientação do processo de realização do estágio supervisionado vinculado à pesquisa. Posto que, o estágio, enquanto campo do conhecimento, é realizado através da interação entre a universidade e a escola e em espaços de educação não formal, onde a prática educativa é desenvolvida pelos/as estudantes, permitindo, desta forma, a possibilidade do estágio constitui-se em uma atividade de pesquisa.

> É importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio. (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 20)

Por essa perspectiva, pode-se apontar a pesquisa vinculada ao estágio supervisionado como uma possibilidade para o/a estudante elaborar e desenvolver o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) durante ou a partir dessa conexão. Para tanto, é preciso romper com a visão tradicionalista de formação docente que concebe o/a professor/a como um mero conteudista responsável em pôr em prática apenas aquilo que lhe foi ensinado na universidade. Como pontua Silva (2018, p. 32):

> A formação do professor passa pela coerência entre os conteúdos estudados e a prática vivenciada, fazendo emergir exemplos que poderão ser seguidos por seus alunos, incentivando a criatividade e autonomia de cada um, ampliando dessa forma as oportunidades de articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade a ser vivenciada no cotidiano escolar.

Por essa ótica e como chama a atenção Tardif (2003), é preciso romper com a concepção de que ao/à docente são necessários apenas os saberes (conhecimentos) advindos da ciência, negando, desta forma, outros saberes adquiridos na trajetória educacional, social e profissional do/a professor/a ou do/a futuro/a professor/a. Posto que, certamente, a dificuldade sentida pela maioria dos/as professores/as no exercício da docência é resultado da formação inicial que, muitas vezes, não oferece os subsídios necessários para lidar com as demandas da escola e dos/as estudantes.

Considerações finais

A formação docente (inicial e continuada), atualmente, requer mudanças que possibilitem aos/às professores/as e aos/às futuros/as professores/as disporem de conhecimentos que os instrumentalizem para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada na pesquisa e na reflexão de suas ações. Para tanto, os cursos de licenciatura e de formação continuada precisam operacionalizar tais modificações e os/as docentes em formação abertos/as às mudanças que tenham como princípio a construção de conhecimentos que auxiliam no desenvolvido de uma prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos/as críticos/as, plenamente capazes de atuar e contribuir positivamente no contexto social em que vive.

O estudo, grosso modo, evidenciou que para a pesquisa vinculada a estágio supervisionado se constitua em princípios formativos eficazes na formação do/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a algumas lacunas precisam ser preenchidas e concepções equivocadas descontruídas. Dentre essas, destacam-se: a curta duração do estágio supervisionado; as disciplinas metodológicas pouco exploradas; o lugar secundário ocupado pela pesquisa na formação docente; a experiência prática não ser considerada como fonte principal de conhecimento; e o estágio como melhor recurso na formação do docente em relação as aulas teóricas (Nunes, 2008).

No curso de Pedagogia da Favic, por meio da análise do PPC, podemos perceber que a pesquisa e o estágio são concebidos com princípios formativos e

científicos, como eixos estruturantes na formação dos/as futuros/as pedagogos/as. No entanto, como sinalizado, alguns e algumas estudantes que atuam como docentes acham desnecessária a realização do estágio por já atuarem em sala de aula. Uma concepção equivocada, uma vez que o estágio supervisionado, além de possibilitar ao/à estudante estagiário/a uma análise/reflexão crítica da teoria articulada a prática e vice-versa, também possibilitar a pesquisa articulada ao estágio.

Enfim, entende-se que o processo de formação docente, na contemporaneidade, encontra-se fundamentado na tríade ensino, pesquisa e extensão, e tem no estágio supervisionado uma possibilidade de desenvolvimento da prática investigativa, de modo a preparar o/a futuro/a professor/a em um/a profissional reflexivo/a da sua prática educativa e pesquisador/a. Defende-se, portanto, que todo o processo de formação docente deve estar articulado com a teoria, a pesquisa e a prática. No caso dos cursos de licenciatura, estes devem utilizarem-se do estágio supervisionado como uma das possibilidades de desenvolvimento da prática investigativa, de modo a preparar o/a futuro/a professor/a para o exercício da atividade de pesquisa em sala de aula. Ou seja, para tornar-se de fato em um/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a.

Referências

BARBOSA, A. M; AMARAL, T. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In: IX Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Paraná, 2009. p. 3672-3685. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049_1600.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BREDA, A. *et. al*. A investigação como princípio educativo na formação de professores de ciências e matemática. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 1, p. 107-123, 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Unesco; Cortez, 1998.

FERNANDES, T. C. O estágio curricular supervisionado e a pesquisa na pedagogia: uma parceria possível e necessária. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. N. 4, V. 1, p. 67-78, jul./dez. 2013. Disponível em: www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXTO%207%20-%20p.%2067%20a%2078.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GHEDIN, E. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Login/Downloads/1403-4363-1-PB.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

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

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. *In:* ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

NERVO, A. C. S; FERREIRA, F. L. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. **Educação em Foco**, n. 7, p. 31-40, 2015. Disponível em: http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2015/importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

OLIVERI, A. M. R; COUTRIM, R. M. E; NUNES, C. M. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Login/Downloads/61-406-2-PB.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

OLIVEIRA, C. B; GONZAGA, A. M. Professor Pesquisador - Educação Científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/13.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances,** v. III, p. 05-14, set. 1997. Disponível em: Pimenta_Form de profs e saberes da docencia.pdf (usp.br) Acesso em: 17 out. 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: file:///C:/Users/Login/Downloads/10542-40790-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Visconde de Cairu**. Salvador: Cairu, 2023.

RAYMUNDO, G. M. C. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Login/Downloads/4730-24786-1-PB.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, H. I; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: 2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf (scielo.br) Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, S. M. B. **O estágio supervisionado no processo formativo**: o que pensam as professoras. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFP, 2018.

SOARES, S. R. A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 24, n. 55, p. 224-245, abr./ago. 2013. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1819/1819.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, 2002-2012**. Brasília: Edital nº. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.