

## O estágio curricular e a pesquisa-ação: reflexões e práticas na formação de professores

**Roberta Abreu**

União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura – UNIME.  
[robertamabreu@gmail.com](mailto:robertamabreu@gmail.com)

**Dídima Maria de Melo Andrade**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dídima  
[andrade@gmail.com](mailto:andrade@gmail.com)

### Resumo

O artigo em questão teve como objetivo compreender as relações entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação, que se apresenta como uma pesquisa social realizada em estreita associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. Para tal, utilizou-se a metodologia do tipo qualitativo com ênfase na pesquisa bibliográfica. Como resultado, identificou-se quatro relações possíveis entre o estágio supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação: 1) foco na ação; 2) característica colaborativa; 3) capacidade de crítica; 4) pesquisa-ação e pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares. Concluiu-se que a pesquisa-ação e o estágio encontram-se relacionados, portanto, por sua essência dialética e formativa. Ambos trabalham com a formação humana e sua atuação em seus espaços sociais em busca de emancipação. A pesquisa-ação, no campo da educação, contribui em grande escala no estágio curricular supervisionado em espaços escolares, pois, além de fomentar o protagonismo dos sujeitos envolvidos, colabora na aproximação da realidade vivenciada.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Pesquisa-ação; Formação de professores

### Abstract

The aim of this article is to understand the relationship between the supervised internship in scholar spaces in the Pedagogy course and the action research that presents itself as a social research carried out in close association with an action and/or with the resolution of a problem in which the researchers and participants are involved in a cooperative and/or participatory manner. For this purpose, a qualitative methodology was used, with emphasis on bibliographic research. As a result, four possible relationships between the supervised internship in scholar

spaces in the Pedagogy course and the action research were identified: 1) focus on action; 2) the collaborative feature; 3) ability to critics; 4) action research and the practice research carried out in the formative process of supervised internship in scholar spaces. We conclude that action research and the stage are related, therefore, by its dialectical and formative essence. Both deal with human formation and its work in social spaces in search of emancipation. Action research, in the field of education, contributes in a large scale to the supervised internship in scholar spaces since, in addition to promote the protagonism of the involved subjects, collaborates in the approximation of the lived reality.

**Keywords:** Supervised internship; Action research; Teacher training

## Introdução

Esse artigo tem sua origem nas ações reflexivas, investigativas e de ensino implementadas no processo formativo do componente curricular Pesquisa e Estágio em espaços escolares no curso de Pedagogia, impulsionado por uma perspectiva dialética de formação de professores. Perspectiva que compreende o professor como sujeito em permanente construção e reconstrução; que tem autonomia para pensar o mundo e contextualizar o trabalho docente; o professor que se posiciona como autor de sua prática de ensino.

Essa mesma prática, experienciada através do estágio curricular, suscita no processo de formação de professores uma série de dilemas, conflitos, contradições, afetos e desafetos de naturezas diferentes. O que entendemos ser natural, pois, além de ser um processo humano, é formativo. O estágio curricular, marcado pelo exercício da prática num contexto complexo, oportuniza, aos professores em formação, as descobertas dos acertos e, porque não dizer, dos erros do cotidiano da sala de aula, bem como as relações nos diversos espaços, tempos e saberes no transcurso da docência. Além disso, o estágio carrega consigo um importante espaço que é o de pesquisa. Nele, existe a possibilidade de investigação de elementos da prática docente bem como do espaço escolar.

Diante das práticas implementadas nas orientações do estágio e da atitude reflexiva construída em torno desse componente curricular, fomos percebendo a necessidade cada vez mais latente de instigar uma postura investigativa em nossas ações pois, antes, durante e depois das ações do estágio, os estudantes apresentavam várias problemáticas que dependiam de uma mobilização no campo da pesquisa, planejamento e tomada de decisões que acabavam envolvendo não somente o professor de estágio e os estudantes de Pedagogia. Envolveria o professor regente, as crianças e a equipe escolar como um todo.

Observamos que em nossos encontros com a unidade escolar, antes do estágio, a equipe gestora apontava uma série de problemas e dificuldades de naturezas diferentes, e que pretendiam trabalhar em conjunto com a equipe de estágio no sentido de minimizar tais dificuldades ou, quem sabe, resolvê-las. Chamamos atenção que essa não era uma atitude de todas as escolas parceiras, mas algumas sempre colocavam o desejo de um trabalho em conjunto. A partir dessa realidade, percebemos que poderia haver uma relação entre o processo do estágio curricular supervisionado nos espaços escolares e a pesquisa-ação, uma vez que, como ressalta Franco (2005), “uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação” (p. 293).

Víamos, nas diferentes etapas do processo do estágio, a necessidade e realização dessas três ações enumeradas pela autora. Dessa maneira, nasceu o desejo de compreender quais as relações possíveis entre o estágio curricular supervisionado e a pesquisa-ação. Alimentávamos a perspectiva de uma atitude investigativa durante o processo e contávamos com a equipe gestora das escolas no sentido de colaborar para ter seus problemas minimizados. Do lado dos estudantes de Pedagogia, observava-se iniciativas no sentido de criar práticas, recursos, instrumentos de avaliação que tivessem, realmente, funcionalidade, além de compreenderem, vivenciarem, exercitarem e construir a sua própria identidade docente. Mais à frente, colocaremos esse imbricamento de modo mais detalhado.

Desse modo, este escrito tem o objetivo de compreender as relações entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação, que se apresenta como uma pesquisa social realizada em estreita associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2002).

Para tal, discutiremos inicialmente o estágio curricular supervisionado em espaços escolares; em seguida, faremos uma reflexão crítica sobre as relações existentes entre o estágio e a pesquisa-ação; por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

### **O estágio curricular supervisionado**

Ao fazermos uma discussão sobre o estágio supervisionado na formação de professores para as séries iniciais, é importante esclarecer o que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) determinam:

Art. 7º – O curso de Licenciatura em Pedagogia terá [...]:

II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; [...].

Art. 8º – [...] a integralização de estudos será efetivada por meio de:

[...];

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; [...].

Notamos que, dentro do curso de Pedagogia, o estágio curricular configura-se como uma importante área, dada sua carga horária, suas possibilidades de articulação com outros campos do conhecimento, o contato com setores de trabalho em seu acontecer real e o exercício da docência. No processo de realização do estágio, os estudantes, professores, instituições escolares constroem relações e convivem, num movimento de troca, de ensino e aprendizagem. Esse processo permite ao estagiário reconhecer-se ou não nesse espaço, favorecendo o seu autoconhecimento, no que diz respeito à própria profissão, incentivando-o a questionar-se numa trajetória de formação de sua identidade profissional.

A literatura evidencia que o estágio curricular supervisionado já foi compreendido enquanto imitação de modelos, como instrumentalização da prática, como um espaço de formação que colabora na identidade profissional docente (Pimenta & Lima, 2004), como espaço de associação da teoria à prática (Piconez, 1991), como ponto de partida para a transformação da prática de ensino (Freitas, 1996).

Ao longo da construção e consolidação desse campo de estudo, observamos uma crescente discussão quanto à sua compreensão. Por outro lado, não é raro nos depararmos ainda com concepções de estágio relacionadas com a prática da imitação, a prática artesã. Essa perspectiva, de acordo com Pimenta e Lima (2004), carrega em si a crença de que a realidade é imutável, que a aprendizagem segue uma lógica mecânica e padronizada, e que o bom educador é aquele que consegue reproduzir aquilo que é instituído culturalmente, baseando-se num método universal. Nesses moldes, pouco se valoriza a capacidade intelectual dos educadores e educandos, e a prática pedagógica exitosa é aquela que mais se aproxima num modelo legitimado pela comunidade docente.

Nessa mesma lógica, chamamos atenção para a marcante presença do paradigma da racionalidade técnica que alicerça práticas no estágio supervisionado e na formação de professores. A racionalidade técnica tem suas raízes na perspectiva epistemológica da prática herdada do positivismo, que vigorou durante todo o século XX. Essa perspectiva foi considerada como um dos principais referenciais no campo da formação de professores. Para situar ainda melhor essa noção, afirmamos que essas ideias sustentaram a concepção pedagógica predominante na época em que o fordismo e o taylorismo imperavam nas organizações industriais e reverberavam seus modos de funcionamento em outros espaços por conta de sua organização, das formas de divisão social e técnica do trabalho, que colaborava para a reprodução de sua estrutura verticalizada e hierarquizada, no que diz respeito ao campo técnico e pouco criativo do trabalho.

No mesmo sentido das críticas tecidas sobre a formação inicial de professores, observamos que as práticas pedagógicas concebidas nessa lógica carregam consigo elementos limitadores. Não buscamos nessa discussão desqualificar a função e o trabalho do professor, pois entendemos o seu papel fundamental na construção social e formação humana. O que apresentamos nasce de dilemas e contradições vividos enquanto professoras e pesquisadoras.

Nessa visão instrumental, o estágio foi sempre compreendido como a hora da prática. Durante os cursos, as matérias precedentes instrumentalizavam os professores em formação para, posteriormente, praticar aquilo que fora aprendido no campo de estágio, estabelecendo aí uma dicotomia milenar, e ainda presente na estruturação de muitos cursos, que é a separação teoria e prática. Essa perspectiva, muitas vezes, aparece de forma sutil e fantasiada por um discurso denominado de a hora da prática, o exercício da prática. É tão sutil que muitos envolvidos não se dão conta das concepções epistemológicas que essa visão carrega.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. As autoras alertam que, por outro lado, essas habilidades não são suficientes para a resolução de problemas. Nessa visão, o profissional é aquele que domina a técnica, o fazer, mas não é capaz de pensar num contexto mais amplo, complexo, que lhe permita criar novas técnicas, novas alternativas para os problemas, pois a ele cabe a execução.

Essa dicotomia entre teoria e prática tem reflexos de grande importância no processo de formação inicial dos professores, pois muitos deles chegam nas licenciaturas – e muitas vezes a concluem – com o pensamento de que basta ter domínio de um conjunto de técnicas capazes

de otimizar e tornar efetivo o trabalho docente. Carregam consigo a falsa ideia da prescrição didática. Falta-lhes, muitas vezes, a oportunidade de exercitar sua capacidade de articulação, contextualização, investigação, inventividade. Nessa perspectiva instrumental, o estágio curricular se reduz ao momento de um ingênuo pensamento que é a hora de praticar.

Não é raro nos depararmos com estudantes frustrados após o estágio curricular por não terem conseguido aplicar tudo aquilo que os outros componentes curriculares do seu curso ensinaram. Evidencia-se aí a necessidade de uma perspectiva de estágio que tenha um viés epistemológico alicerçado em outros pilares, deslocar-se do pragmatismo, do praticismo, da prescrição para uma perspectiva contextualizada e investigativa.

Nos processos formativos, os futuros professores, além de estarem em busca de um modelo ideal de plano de aula, de metodologias de modos de relacionamento professor-aluno, acreditam que é na condição de graduando de Pedagogia que se aprende tudo sobre a docência e a sala de aula, e que as práticas pedagógicas sejam prescrições certas. Nesse sentido, vale apontar os estudos de Tardif (2002) e Altet (2001), quando afirmam que existe saberes docentes que só são construídos na prática, no seio do exercício da profissão. Nenhuma universidade ou centro de formação, independente do seu grau de notoriedade, ensinará em seus cursos de formação de professores tudo sobre a profissão. É evidente que, embora afirmemos que esses saberes são construídos na prática, afirmamos também que eles não estão desassociados das teorias que estudamos, refletimos, internalizamos ao longo do curso.

Compreendemos que a prática pedagógica se constitui por ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Ludke (2001) assegura que a prática pedagógica deve permitir ao professor ser “formador da própria concepção da matéria e da maneira de ensiná-la, como um saber em construção” (p. 162). Isso significa a relevância da dimensão da prática pedagógica docente, uma vez que tende a contribuir para a formação de um professor comprometido com o seu fazer.

De acordo com Freire (1998), a prática crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, que envolve o fazer e o pensar sobre esse mesmo fazer; mas pensar certo não é uma simples construção que se dá de forma fácil. O pensar certo é consciente e se dá na trajetória de formação profissional, na prática profissional e na interação com o

mundo. Entendemos esse processo de atuação e formação profissional como um espaço de compreensão e prática da pesquisa.

Assim, é coerente enxergar o estágio como um processo formativo que exige um diálogo com as outras áreas do conhecimento, com o contexto, e aciona os saberes individuais e subjetivos dos educadores em formação, para que ampliem seu campo de reflexão, ressignifiquem suas práticas e apontem caminhos possíveis para o avanço da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Abreu (2014), a sala de aula é um espaço de aprendizagem onde habitam a complexidade, o conjunto de situações fluidas, a subjetividade, a intencionalidade. Portanto, muitas situações que são peculiares a estes ambientes só suceder-se-ão nos mesmos; para aprender a gerenciar esses espaços, bem como reestruturá-los, replanejá-los e resolver problemas, os futuros professores precisam submergir nesse campo. Defendemos que o estágio deve oportunizar aos estudantes uma visão da realidade bem como o conhecimento do seu campo de atuação; estabelecer elos para uma associação entre a teoria e a prática e instrumentalizá-los no sentido de percebê-lo como um espaço de pesquisa.

Sendo assim, o campo de estágio permite uma prática pedagógica refletida e a formação de um educador capaz de pensar e agir criticamente, avaliando, reavaliando e ampliando seu repertório. Segundo Pimenta e Lima (2004):

Todos os conhecimentos sistematizados que adquirimos na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia, na Economia, nas diferentes metodologias, devem ser canalizados para nosso fazer pedagógico como forma diferente de lançar luzes sobre a nossa prática e melhor compreendê-la e desenvolvê-la. Somamos a esse, os conhecimentos advindos do dia-a-dia do nosso trabalho e todos os outros adquiridos nas diferentes instâncias de nossa vida (família, agremiações, associações, igreja). (p. 35)

Vale ressaltar que, embora nos promova situações de valiosos e singulares aprendizados e construção de saberes, a prática pedagógica – durante o estágio curricular e para além dele – não dispensa os conhecimentos teóricos, pois esses últimos clarificam a intencionalidade dessa prática bem como promovem a interpretação da mesma.

Entendemos que a prática pedagógica é essencialmente política, pois abarca ações e posicionamentos de seus autores – nesse caso, o educador – diante do mundo e de sua existência. Compreendemos, também, que o caráter político da prática pedagógica se dá ao

tempo em que a mesma contribui para ratificar estruturas vigentes ou para suscitar mudanças sociais, culturais e educativas. Buscamos em Veiga (1994) um alicerce para essa afirmação quando infere: “Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (p. 16).

Na compreensão da autora, verificamos a preocupação em inserir nesse conceito a questão da intencionalidade da prática pedagógica que nos remete a campos do pensar e do agir. Embora ainda nos deparemos com a ideia de o estágio ser a *hora da prática*, como afirmamos no início desse texto, o que queremos ressaltar é que, ao mesmo tempo em que sinalizamos para a importância de que a prática seja vivenciada, é fundamental vê-la como prática social e política. Isso se dá na medida em que sabemos enxergá-la e interpretá-la à luz da teoria e fazemos sempre uma reflexão da mesma tendo a realidade como pano de fundo. Afirmamos, portanto, que o estágio é a *hora da prática* refletida, associada à teoria, problematizada, experimentada.

Aliado a esse argumento, chamamos atenção para o fato de o estágio curricular, na formação inicial, não ter condições de uma boa funcionalidade dentro de grande parte das universidades. É aviltante a falta de professores – contratados ou concursados – para planejar, coordenar e acompanhar os estudantes no processo de estágio. Não é raro nos depararmos com um docente à frente de uma turma de 50, e até 70 estudantes, sem uma estrutura logística mínima para um acompanhamento responsável desse momento formativo. Muitas vezes, os estudantes chegam às escolas do ensino fundamental para estagiar com uma série de formulários para preencher, e muitas vezes sem qualquer noção de planejamento, organização do tempo e espaço escolar. Em muitos casos, o professor de estágio não conta com apoio da universidade para acompanhar esses estudantes em campo de estágio.

Desse modo, o estágio vai tomando contornos de ineficiência, burocracia e equívocos quanto a sua verdadeira função na formação do professor. Cabe-nos, ainda, tocar nessa realidade nas instituições particulares de formação de professores, que aproveitam as concessões de gestões governamentais e têm colocado um componente como o estágio supervisionado em modalidade de componente curricular semipresencial, em que os estudantes vão ao campo de estágio, e a supervisão simplesmente não existe. É delegada aos tutores a distância conferir o preenchimento dos formulários, mas em nenhum momento fomenta uma discussão sobre as práticas implementadas pelos estudantes de Pedagogia, suas dúvidas e impressões acerca das ações no campo de estágios, replanejamentos necessários,

dúvidas etc. Vive-se de fato, nesse contexto, o pacto da mediocridade. Um componente curricular esvaziado do seu propósito epistemológico e desvirtuado do seu verdadeiro papel.

Urge a tomada de postura que defenda o estágio como espaço formativo inegociável fundado na perspectiva investigativa onde professores e estudantes possam, de fato, vivenciar de forma analítica a realidade escolar e o exercício da profissão. É de fundamental importância a luta contra o aviltamento dos espaços educativos de formação de professores implementados pela lógica do grande capital que instala o esvaziamento, a segregação e a superficialidade na formação de professores e na formação humana.

### **Estágio curricular e pesquisa-ação: relações possíveis**

Na seção anterior, fizemos uma discussão crítica sobre o estágio curricular supervisionado e, em alguns momentos, evidenciamos a presença de ações de pesquisa nesse processo formativo. Nesta seção, evidenciaremos a possibilidade e necessidade de uma atitude investigativa traduzida pela pesquisa-ação, pontuando as relações possíveis entre ambas as categorias.

Pimenta e Lima (2004) elaboraram uma concepção de estágio transpassado pela pesquisa, uma vez que possibilita aos professores em formação a vivência da realidade de forma reflexiva e crítica, estabelecendo conexões entre teoria e prática, analisando o contexto e o seu entorno, bem como proporcionando reflexões sobre o trabalho docente. Nessa linha, o estágio permite a criação de projetos com ações que promovam o questionamento, a investigação, a pesquisa, a revisão/reconstrução de conceitos e a aplicabilidade dessas novas descobertas na vida cotidiana dos professores em formação.

Surge, nesse sentido, a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2002):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14)

Desse modo, apontamos a primeira relação entre ambas as categorias: o foco na ação. O estágio é um campo fértil para uma pesquisa associada à ação quando oportuniza a ida a campo para observação do ambiente, reuniões entre grupo gestor da escola e equipe de estágio; sinalizações de problemas e dificuldades vivenciados pela escola e professores em suas classes;

limites e possibilidades da equipe de estágio para atuar nessa realidade. De um lado, damos contornos às necessidades formativas dos estudantes de Pedagogia; de outro, os problemas da realidade escolar, que passam a contar com a parceria entre escolas e universidades no sentido de participação conjunta na busca de soluções e alternativas para problemáticas do cotidiano.

Por um lado, a pesquisa-ação centra-se na criação de ações efetivas para resolução de problemas, e na educação sua funcionalidade tem se dado de forma recorrente na busca de soluções por parte de professores e gestores para revolver problemas do cotidiano. Por outro lado, o estágio supervisionado, em espaços escolares transpassados pela pesquisa, tem caráter eminentemente teórico e prático, pautado no trabalho colaborativo entre escola e universidade. Portanto, a primeira relação que pontuamos se materializa nas ações teórico-práticas que ambas as categorias demandam e são capazes de implementar conjuntamente.

Em estudos realizados por Franco (2005), verificou-se que, no Brasil,

[...] quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (p. 485)

Como segunda relação, pontuamos a característica colaborativa. A colaboração se dá quando observamos que, na composição do estágio curricular como espaço de pesquisa, a pesquisa-ação colaborativa se estabelece. Fazendo a leitura do ponto de vista do espaço escolar, vale colocar que é importante adentrar esse espaço com a equipe de estágio na condição de quem quer aprender e colaborar, pois, de outro modo, as relações podem tensionar todo o processo. Assim, a postura necessita ser de escuta de problemas e dificuldades enfrentadas pelo professor, estudantes, grupo gestor e escola. Muitas vezes, nas reuniões de professores e grupo de estágio curricular, os docentes sinalizam os problemas estabelecidos como prioridade e a equipe de estágio pondera onde pode atuar de maneira efetiva.

Do lado dos professores em formação, busca-se a escola como espaço que ofertará situações reais de exercício docente e o acompanhamento dos professores regentes que contribuirá com orientações e troca de experiências. Trata-se da visão da realidade e da possibilidade de pensar essa mesma realidade a partir do que se estuda. Nesse sentido, observamos, nessa relação colaborativa entre estágio curricular e pesquisa-ação, o exercício de prática e combate ao discurso de que “a teoria na prática é outra”. Portanto, nessa relação de

colaboração, temos um ganho dos dois lados, caso as relações sejam construídas madura e profissionalmente: o espaço escolar pode contar com ações em conjunto com a universidade para a resolução de problemas e os professores em formação podem contar com o espaço formativo para realização de suas atividades de estágio.

Ainda sobre a relação de colaboração, vale ressaltar que, embora haja planejamento de ambos os lados e desejo de realização de parceria e objetivos comuns, tensões de várias naturezas podem ocorrer durante o processo e colocar em cheque não somente o trabalho, mas a própria colaboração entre as instituições.

Para encaminhar a terceira possível relação, vale colocar o pensamento de Thiollent (2002) segundo o qual a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. O processo não se resume a um levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, pretende-se cultivar em todos os envolvidos um papel ativo na própria realidade. Nesse sentido, apontamos que a terceira relação é a capacidade de crítica que o trabalho entrelaçado das duas categorias pode estabelecer.

Conforme foi evidenciado no primeiro capítulo, buscamos romper com o caráter instrumental do estágio supervisionado, e para isso defendemos o trabalho sustentado por uma práxis, pela interlocução dialética dos sujeitos que protagonizam o processo. Se a pesquisa-ação, por um lado, não se limita ao pragmatismo científico, no que diz respeito ao estágio, busca-se um processo onde se possa estabelecer a análise crítica do exercício docente e da realidade.

Assim, a terceira relação que apontamos centra-se na oportunidade, dada pelos dois processos – que imbricados engendram ainda mais força num processo formativo dinâmico e crítico – da formação de uma visão para além das prescrições, sejam elas científicas ou didáticas.

De acordo com Abreu (2008), o professor exercita a atitude de reflexão crítica diante de suas práticas no momento em que, ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade, defronta-se constantemente com situações problemáticas. Vale colocar que, ao enfrentar tais situações, muitos são os professores que buscam uma solução que não se encerra em suas ações. É nesse momento que

o estágio supervisionado, trabalhado na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, implementa condições de uma ação crítica diante das práticas pedagógicas e do contexto. Quando a equipe de estágio constrói seu plano de ação pautado num trabalho que corresponda às demandas da formação do pedagogo e às demandas escolares, as possibilidades de diálogos, discussões, análises e ações são muito maiores.

O estágio supervisionado, realizado a partir dos princípios da pesquisa-ação colaborativa, fomenta a reflexão sobre o ensino para além de uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias predeterminadas. Enxerga-se uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, subjetivos, políticos, sociais e de gestão de pessoas e recursos. Oportuniza, ainda, a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada.

A quarta relação que queremos evidenciar nesse texto diz respeito à pesquisa-ação e à pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares.

De acordo com Franco (2005):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (p. 486)

Muitas das críticas sofridas pela pesquisa-ação têm origem nesse viés que contraria os padrões estabelecidos pela ciência positivista. Nesse sentido, é importante lembrar das limitações do saber científico, com estruturas fechadas, diante da complexidade da realidade, e dos possíveis limites dos objetivos e do envolvimento do investigador no tratamento dos temas da pesquisa.

Assim, é fundamental trazer o pensamento de Feyerabend (1989), pois entendemos que uma das lógicas que nos faz abertos às possíveis opções para chegar ao conhecimento sobre a natureza, as coisas, o Universo, deve levar em consideração todas as formas ou aspectos da atividade social e saber compreender e aplicar múltiplas metodologias para a construção e a manipulação desse conhecimento. Assim, o processo educativo, nesta perspectiva, deve contemplar todas as formas de conhecimento, não só a ciência, sem privilegiar nenhuma delas.

Isto porque, segundo Feyerabend, a produção do conhecimento é mais um processo histórico do que um mero processo lógico.

Portanto, vale apontar que a pesquisa social precisa tratar, compreender e analisar os fenômenos humanos sob outra perspectiva. É necessário levar em conta seus contextos, as questões subjetivas, históricas, sociais e econômicas que sofrem profundas modificações, a depender de qual grupo social esteja em estudo. Essas razões nos fazem pensar que uma equação padronizada não reflete a complexidade dos fenômenos humanos.

Franco (2005) aponta que a pesquisa-ação se estabelece como um tipo de pesquisa quando tenta preservar o espaço e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. A pesquisa-ação implica no envolvimento direto dos sujeitos que compõem a situação pesquisada. Sua funcionalidade é fluida e dinâmica, que vai se estruturando a partir da atuação dos sujeitos da pesquisa e de sua organização interna. A autora ainda chama atenção para o caráter formativo da pesquisa-ação, pois permite aos sujeitos refletir sobre sua atual condição para um despertar no sentido de reconfigurações conceituais e comportamentais para crescimento individual e coletivo. No campo da educação, a pesquisa-ação atua muitas vezes na tentativa de colaborar com os professores e a escola na resolução de problemas de inúmeras naturezas.

Assim, perguntamo-nos: o que isso tem a ver com a pesquisa da própria prática e com o estágio curricular? Dadas as características da pesquisa-ação e do estágio supervisionado, é necessário pensar que, quando ambos são trabalhados de forma relacional, não é difícil encontrar as intersecções que se sucedem ao longo do processo.

Nessa perspectiva relacional, evidenciamos que, assim como a pesquisa-ação carrega consigo peculiaridades em seus modos de funcionamento, o estágio na perspectiva da pesquisa salienta atitudes de pesquisa da própria prática por parte do docente. Essa atitude, como a pesquisa-ação, também é marcada por um modo peculiar de funcionamento.

Uma atividade reflexiva e inquiridora é geralmente realizada pelos professores de modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação acadêmica. Na verdade, a pesquisa dos professores sobre sua prática, servindo a propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada em contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidadosa na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas. A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do

conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente, pelo fato de seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando suas formas de trabalho, sua cultura institucional, seu relacionamento com o exterior e até seus próprios objetivos (Abreu, 2008).

Assim, a pesquisa-ação e a pesquisa da prática exercitada no estágio curricular configuram-se como espaços onde existe a necessidade de implementação de uma dinâmica de funcionamento diferente daquela implementada pela pesquisa positivista, pois carregam consigo a articulação de saberes que vão para além dos saberes científicos. Ambas as categorias instigam a reflexão na e sobre a ação nos seus campos reais, pois se articulam e se estruturam a partir de uma demanda real e viva.

### **Considerações finais**

Neste artigo buscamos refletir sobre as relações existentes entre o estágio curricular supervisionado em espaços escolares e a pesquisa-ação. Pontuamos que tais relações se mostram evidentes na medida em que se adota uma concepção de estágio dinâmica, contextualizada e investigativa. Ao longo do texto, evidenciamos as concepções de estágio supervisionado e algumas relações existentes entre essas categorias. O que podemos dizer sobre essas relações do ponto de vista da formação inicial de professores e grupo gestor das escolas? Seguiremos no intento de responder a essa questão que, ao mesmo tempo, elucidará nossas considerações finais.

Entendemos que o estágio é um incontestável espaço de formação inicial docente e que é vital romper com concepções e práticas que pautam seus processos de funcionamento no tecnicismo apartado de uma reflexão crítica e dialógica. Quando o centro do processo formativo é protagonizado pela técnica, corremos grande risco de desconsiderar a realidade e o verdadeiro sentido do estágio, colaborando para um esvaziamento teórico, relacional e identitário. O estágio, ao ser trabalhado na perspectiva dialógica e contextualizada, demanda a pesquisa, e é nesse momento que abre espaço para a pesquisa-ação ou outro tipo de pesquisa.

Em se tratando da pesquisa-ação colaborativa, notamos sua integração ao campo da educação a partir da relação dialética entre o sujeito e a realidade, entre o pensamento e as

ações. Assim, identificamos neste trabalho quatro relações possíveis entre o estágio supervisionado em espaços escolares no curso de Pedagogia e a pesquisa-ação:

1) foco na ação. Tanto o estágio quanto a pesquisa-ação em seus processos de funcionamento estão centrados na ação. E essa ação não é ensimesmada, segregada de sentido humano. É a ação refletida e contextualizada que emerge das práticas educacionais nos espaços escolares;

2) característica colaborativa. Encontramos no estágio a necessidade de um espaço real de prática do exercício docente e, nas escolas, problemas enfrentados pelos professores que buscam parcerias e contribuições para dirimi-los. Nesse sentido, observamos que são demandas reais de ambos os grupos e que são essencialmente peculiares, preservando assim um dos princípios da pesquisa-ação que é a voz e a necessidade real dos sujeitos envolvidos;

3) capacidade de crítica. Se a pesquisa-ação, por um lado, não se limita ao pragmatismo científico e proporciona aos sujeitos uma crítica da realidade e uma autocrítica, no que diz respeito ao estágio, busca-se um processo onde se possa estabelecer a prática e a análise crítica do exercício docente e da realidade;

4) pesquisa-ação e pesquisa da prática realizada no processo formativo do estágio curricular supervisionado em espaços escolares. Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa da prática realizada no estágio carregam consigo uma estruturação peculiar que não cabe no positivismo científico que segue um rígido padrão. Postulam que é fundamental levar em consideração a diversidade da atividade social e para atender a essa diversidade é importante compor seus processos de compreensão e análise.

Observamos que a pesquisa-ação e o estágio encontram-se relacionados, portanto, por sua essência dialética e formativa. Ambos trabalham com a formação humana e sua atuação em seus espaços sociais em busca de emancipação. Cremos que a pesquisa-ação, no campo da educação, contribui em grande escala no estágio curricular supervisionado em espaços escolares, pois, além de fomentar o protagonismo dos sujeitos envolvidos, colabora na aproximação da realidade vivenciada.

## Referências

- Abreu, R. M. A., & Almeida, D. D. M. (2008). Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista da FAGED*, 14, 73-85.
- Abreu, R. M. A., & D'Ávila, C. M. (Org.). (2014). *O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos*. Curitiba: CRV.

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formando professores profissionais*. (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (2006, 16 de maio). Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, 92, seção 1, 11-12.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra o método*. (3a ed.). São Paulo: Francisco Alves.
- Franco, M. A. R. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia*. (9a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. (1996). *Trabalho como princípio articulador nos estágios supervisionados*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lüdke, M. (Coord.). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.
- Piconez, S. C. B. (Coord.). (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A., & Carvalho, M. H. S. O. (1994). A formação de profissionais da educação. In Brasil, *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, DF: MEC.