



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E ESTÁGIO CURRICULAR

Cléia Demétrio Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

E-mail: cleia.demetrio@gmail.com

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Universidade do Estado de Santa Catarina – Brasil

E-mail: taniaunglaub@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este artigo busca tecer reflexões teóricas sobre as políticas educacionais na formação de professores em relação a articulação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento de Estágio Curricular Supervisionado. As reflexões sobre políticas públicas foram subsidiadas por Borges (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), e a articulação entre pesquisa e estágio, analisada a partir da perspectiva teórica de Pimenta e Lima (2004, 2006). Constituir-se professor na atualidade é considerado um processo inacabado, pois vivemos em tempos de rápidas transformações tecnológicas e científicas que repercutem no cotidiano das pessoas, no seu modo de pensar, de viver, de aprender e de buscar suas orientações profissionais. Para Levy (1999) muitos dos conhecimentos e habilidades adquiridos por uma pessoa no início de seu percurso profissional, estarão antiquados no fim de sua carreira profissional. Com isso, o desafio para a formação de professores é cada vez mais desafiador e necessário formar professores pesquisadores, com atitudes investigativas de e na própria prática pedagógica. Esta é uma das estratégias apontadas por muitos teóricos para a formação do professor. É nesse sentido que este artigo articula as reflexões em busca de possibilidades diante de tantas impossibilidades no contexto da formação do professor.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Pesquisa em Educação. Formação de Professores. Estágio Curricular.

Introdução

Atualmente vivemos num momento de transição onde a produção do conhecimento ocorre na velocidade da luz. Nesse contexto, o trabalho e as relações humanas passam por mudanças estruturais fazendo que o domínio de uma profissão seja renovado em intervalos de tempo cada vez menores. Já não é possível formar um profissional para a vida inteira.

Pierre Levy (1999) chama atenção para este fenômeno e afirma que a maioria dos conhecimentos e habilidades adquiridos por uma pessoa no início de seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim de sua carreira profissional. Diante dessa premissa, quais as competências que o professor deve adquirir durante sua formação acadêmica, que poderão ser úteis no dia a



dia de sua profissão? Como formar um professor para mediar o processo de ensino aprendizagem tão dinâmico?

Perez (2009, p. 271) comenta que “a formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento [...] capaz de torná-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo”. Essas habilidades mencionadas por Perez fazem parte do professor pesquisador.

Nessa direção, o presente texto, busca tecer reflexões teóricas sobre as políticas educacionais na formação de professores em relação a articulação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento de Estágio Curricular Supervisionado, a partir das contribuições de Borges (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) sobre políticas públicas e as contribuições teóricas de Pimenta e Lima (2004, 2006) na articulação entre pesquisa e estágio curricular, como eixo fundamental na formação de professor.

Políticas educacionais na formação de professores

No final do século XX, em especial, na última década, 1990, a educação brasileira passou por um movimento de grandes reformas educacionais, a exemplo de outros países, que foram e continuam sendo respaldadas pelas políticas educacionais¹, implementadas em proporção bem significativa no país, dentre elas, as que regulamentam a formação dos professores.

Tais movimentos reformistas têm sido subsidiados por organismos internacionais e tem direcionado, substancialmente, a educação no Brasil.

Borges (2003) diz que do Banco Mundial que tem investido largamente na educação em vários países, assim como no Brasil, com a finalidade de promover a competitividade e o crescimento dos países de Terceiro Mundo, direcionada pelo “conhecimento”, como mola propulsora da economia globalizada.

¹ Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a “política” é compreendida como um “conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”, concebem o processo educativo como elemento formador de “aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola como um dos seus *locus* privilegiados”.



Para o autor, a nova agenda do Banco Mundial para a educação tem recebido especial atenção com objetivo de aumentar a eficiência e a equidade, no sentido de minimizar os custos sociais do ajuste econômico e reduzir a pobreza. O percentual de empréstimo das décadas de 70-80 comparado a década 90 demonstra um aumento de quase o dobro e demonstra que os aspectos qualitativos são relativamente importantes para o Banco Mundial, como a reforma curricular, à administração educacional e a reforma trabalhista (BORGES, 2003).

A reforma educacional é assim para o Banco Mundial, uma maneira de contribuir para a estabilidade política e garantia de oportunidades iguais aos cidadãos.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), os estudos que decorrem sobre política educacional na virada do século indicam uma proximidade às reformas de forma mais globalizada, direcionadas e reguladas pelos organismos internacionais. Estes organismos utilizam a linguagem como força política para justificar e legitimar a medidas reformistas, sinalizadas por eles.

No centro dessa discussão, aparece a formação de professores, como protagonista das grandes reformas e mudanças educacionais. A formação é concebida como possibilidade de superar as dicotomias na educação de modo geral.

Entretanto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), nos ajudam compreender, que as reformas na educação brasileira, na década de 1990, bem como em outros países, ampliam a competência docente, ao mesmo tempo em que restringem os limites da sala de aula, na sua atuação docente. Enquanto os professores voltam suas preocupações aos resultados de sua própria atuação, acabam por não pensar nas determinações político-econômicas, o que tem justificado a reforma da sua própria formação.

Desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), o rumo da educação brasileira vem sendo direcionada pela globalização da economia²,

² A globalização refere-se a “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. [...] Trata-se de um processo complexo e



e nesse ínterim, avalizada pelas políticas educacionais que tem legitimado economia e conduzido os ditames legais que validam o perfil profissional do professor, por meio da formação acadêmica, além de outras políticas sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) marcou intensamente a educação no Brasil, dentre outros aspectos, destaque a formação dos profissionais da educação (Art. 58, nova redação, segundo a Lei nº 12.796 de 2013)³, (BRASIL, 1996). A presente Lei estabelece em seu Título VI, quem são os profissionais da educação e a formação básica para o exercício.

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

O Art. 62 da LDBEN (1996) instrui a formação desses profissionais, “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do

frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’.” (DALE, 2004, p. 436).

³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.



ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal”, para docentes atuarem nos níveis de ensino da educação básica (Alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme destaca o parágrafo § 4º, Art. 62 da LDBEN,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Compreende-se que a LDBEN (1996) tenha impulsionado, de forma significativa, os desdobramentos de muitos outros documentos legais que tem direcionando a educação, de forma geral, bem como de suas especificidades, entre elas, a formação do professor.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) já sinalizava, no Art. 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação, sendo ele um dos princípios constitucionais. Uma década posterior, a redação é alterada pela Emenda Constitucional (EC) n.º 53/2006 (BRASIL, 2006) e amplia a valorização dos profissionais da educação, além do professor, garantida por meio de “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Este EC define ainda, inciso VIII, o “piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Na virada do milênio, o Brasil aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que reafirma a formação de professores em nível superior e propõe novos prazos para essa consolidação, principalmente, para os professores do ensino médio. Além disso

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 aponta a valorização dos professores, não apenas na definição do piso salarial nacional, mas também, pelas possibilidades de formação inicial e continuada. Propõe



para aos sistemas públicos da educação básica, a formação de professores por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que prevê a implantação de cursos a distância, para a formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem formação alguma em nível superior, em acordo de cooperação com estados e municípios e Distrito Federal, bem como propõe o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como possibilidade de estreitar as relações de formação teórica e prática, entre educação superior e educação básica, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2007).

Em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, no âmbito da educação brasileira (BRASIL, 2009).

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.



Mediante a atuação da CAPES, as possibilidades de oferta de cursos de licenciatura e pedagogia têm ocorrido pela modalidade presencial e a distância, a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação. Nos últimos anos, as instituições de ensino superior têm participação largamente, através de editais da CAPES, ofertar oportunidades de formação em cursos de licenciaturas por todo o Brasil. Esse fato pode ter contribuído de alguma forma para a qualificação da formação pedagógica do professor, em especial, pela oportunidade de se ver no campo da pesquisa, por meio do estágio curricular supervisionado.

Pesquisa como estratégia de formação inicial e permanente do educador

A pesquisa como aliada no trabalho de formação de professores tem sido divulgada tanto na literatura nacional quanto internacional, por meio de pesquisadores e estudiosos desse tema. No Brasil destacam-se os autores como Pedro Demo, Menga Lüdke, Ivani Fazenda, Gatti e outros.

Em nosso país, no ano de 2002, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Essas diretrizes foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação incluindo a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor (cf. UNGLAUB, 2011). Esse documento menciona a importância de desenvolver a postura investigativa nos estudantes candidatos à docência, para que se tornem aptos para analisar os contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola. Para isso é necessário que tenha noções básicas dos contextos e métodos de investigação. Também destaca a importância da atitude reflexiva no trabalho docente e domínio de procedimentos de investigação científica tais como: observações, registro e sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses e sua verificação. Gil (2008) e Triviños (1987) descrevem os detalhes processo da seguinte maneira:

Para Gil (2008) a observação, é realizada usando os sentidos com vistas a adquirir conhecimentos do cotidiano, e o registro e sistematização de informações é a forma sistemática de anotar e organizar todas as observações,



entrevistas e informações referentes ao objeto de investigação. O mesmo autor considera que a análise é o ato de reunir e examinar as informações de forma coerente e organizada visando responder a problemática pesquisada. Quanto o levantamento de hipóteses vislumbra prováveis soluções.

Triviños (1987, p. 105) chama a atenção para a importância da teoria para verificar se as hipóteses podem ou não serem comprovadas. A verificação é a última fase, neste momento todo o processo da pesquisa é revisto para apontar os seus resultados. Nesta etapa, deve-se descrever o método que norteia os procedimentos da coleta e análise dos dados da pesquisa, comparando com as hipóteses levantadas *a priori*. As hipóteses, análises e interpretação devem estar fundamentadas em uma teoria. Todos esses passos possibilitam chegar às considerações finais referentes à problemática levantada.

A ação de pesquisar tem por objetivo produzir no educador competências que produzam reflexões voltadas à melhoria do cotidiano e projeto educacional. Perrenoud (2005, p. 7), define o termo competências como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, enquanto que Ramos (2009, p. 37 e 38) percebe a competência, como um conjunto de elementos interligados entre si, envolvendo conhecimento, habilidade e atitude.

Com base nestas concepções, percebe-se a importância do professor pesquisador desenvolver e adquirir competências que o capacitem a investigar. Logo, a pesquisa é uma estratégia para adquirir conhecimento com base na reflexão e na crítica, induzindo à interrogação para vincular o pensamento à ação. Nesse sentido, a pesquisa na formação do professor é um caminho de reflexão sobre sua própria prática docente e, a partir dessa reflexão, analisar e construir, criticamente, novas ideias.

Sobre o movimento da pesquisa e sua importância na construção do professor, Paulo Freire afirma: “entendo que educar pela pesquisa tem a característica de movimento, e isso sustenta minha prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado” (2009, p. 29).

A pesquisa possibilita ao professor tornar-se reflexivo de sua prática educativa e construir novos saberes. Através dela o educador encontra diferentes formas de resolver problemas do cotidiano escolar.

Para Ramos (2009), a pesquisa é um conjunto de ações e propostas para encontrar a solução de um problema. A pesquisa parte de uma curiosidade que antecede a busca. A curiosidade é intrínseca ao ser humano, levando-o a duvidar, formular hipóteses, confirmar suas certezas, para tomar consciência de si próprio e do seu objeto de estudo. É possível perceber que a criança desde seus primeiros dias de vida é instigada pelo ambiente que a cerca a descobrir e a descobrir-se. Durante toda a infância, a curiosidade está presente, provocando a criança a aprender, a entender, a descobrir e a inventar. Nesse sentido, Demo (2002, p. 11), afirma que “a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo. A escola, muitas vezes, atrapalha esta volúpia infantil, privilegiando em excesso disciplina, ordem, e atenção”.

É importante despertar nossa capacidade de investigador, que nos é nata, e perceber nesta estratégia, uma forma de apropriação dos conhecimentos escolares, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Por meio da pesquisa, o ensino-aprendizagem pode ser pensado para além de um conjunto de conhecimentos sistematizados e apresentados por meio de livros didáticos, descontextualizados do cotidiano histórico-social e cultural do indivíduo. É necessário que o educador seja inovador, criativo, perante alunos que estão sempre curiosos frente a novos conteúdos. Portanto, a pesquisa, na formação de professores é uma estratégia que possibilita que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas como alternativa no preparo do profissional.

A concepção da formação do professor como um profissional pesquisador, reflexivo de sua própria prática e das práticas educativas é uma tendência atual, marcadamente a partir dos anos 90. Um dos grandes nomes é Donald Schön (1997), pesquisador que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Os seus livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the*

Reflective Practitioner (1987) contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Ele apresentou sólida e ampla discussão a respeito das ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador.

A necessidade de o professor ser pesquisador de sua prática e do contexto educacional, já tinha sido fomentada por outros educadores, entre eles o grande educador brasileiro Paulo Freire. Ele considerava o processo de ensino-aprendizagem e pesquisa como indissociáveis. Para ele era impossível haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, já que ambos se encontram num movimento único, fazendo parte do mesmo processo. Ele afirmou que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2009, p. 32).

É no espaço educacional que são detectadas as necessidades da escola, das práticas e dos alunos e são analisadas as expectativas dos professores. No cotidiano escolar se originam as questões que nutrem a pesquisa para responder àquela realidade e buscar uma possível solução.

O professor pesquisador provavelmente terá melhor desempenho em sala de aula. Facilitará a compreensão das necessidades dos seus alunos, e poderá criar estratégias didáticas para auxiliar na sua prática docente e na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Pavanello (2003), comenta que o professor deve ter a sua disposição um conhecimento abrangente, que faça com que ele não se limite a conteúdos e sim, observe que é mais importante ter um conhecimento diferenciado desses conteúdos.

Alarcão (2005) sustenta que todo bom professor deve ser também um pesquisador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta ideia nos seguintes termos:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (ALARCÃO, 2005, p. 5).

Uma atividade reflexiva e inquiridora é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação académica. Os professores que cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas, por certo alcançarão melhores resultados em sua prática pedagógica. A pesquisa como estratégia pedagógica permite aos professores atuarem como pesquisadores, com conhecimentos teóricos e práticos, mesmo que ainda precários, possibilitando outro olhar sobre o que acontece no chão da sala de aula.

Kenneth Zeichner (*apud* ABREU; ALMEIDA, 2008) defende a ideia de que “a pesquisa realizada pelos profissionais sobre a sua prática, longe de constituir um mero processo de desenvolvimento profissional, representa um importante processo de construção de conhecimento”. Algumas das razões que este autor menciona para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática são:

1. Para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional;
2. Para privilegiar o desenvolvimento profissional e organizacional;
3. Para contribuir para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional;
4. Para fornecer conhecimentos gerais sobre os problemas educativos.
5. Para serem vistos como autores de sua prática e intelectuais capazes de refleti-la e pesquisá-la.

O processo de ensino aprendizagem é uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, políticos e de gestão de



pessoas e recursos e está inserido num campo vasto de relações. Por isso, é necessário que o professor faça uma constante exploração, avaliação e reformulação de sua prática. E também que examinem continuamente as relações entre os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho.

Estágio curricular como práxis na formação do professor

O estágio curricular supervisionado no curso de formação de professores envolve saberes pedagógicos práticos, reflexivos, fundamentados e construídos nos parâmetros de pesquisa pedagógica que contribuem nesse processo.

Compreendemos com Pimenta e Lima (2004) que o estágio curricular se constitui no eixo fundamental que integra a formação docente, como práxis, que saberes práticos e teóricos, e, contribui decisivamente para identidade do profissional docente.

A construção de conhecimentos fundamenta-se num processo interativo-vivencial através do qual o sujeito confronta sua visão de mundo com a informação interpretada, reflexiona e é capaz de construir suas próprias concepções e estruturas de leitura e intervenção no mundo. A partir de observações há melhor compreensão das atividades a serem desenvolvidas, assim como a teorização norteia a prática. Ao realizar o estágio o educando passa a compreender o fazer pedagógico como um exercício de pesquisa, com suas dimensões cognitivas e afetivas realizando intervenções pedagógicas.

O Estágio Curricular Supervisionado guarda em sua proposição a possibilidade de gestar novas práticas pedagógicas na medida em que busca uma atitude investigativa, em que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Com isso, vale salientar a importância do estágio como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir de atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção no contexto escolar. Assim, o estágio pode oferecer condições ao acadêmico,

futuro professor, uma aproximação à realidade, e a partir dela criar possibilidades de pesquisa da própria ação docente, buscando compreender as relações que envolvem a própria formação e a vivência de ser professor.

Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio se constitui como um campo do conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas a luz das teorias.

Nessa direção, o papel das teorias para Pimenta (2005) é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo em que, elas mesmas, também se questionem, considerando que as teorias são explicações sempre provisórias da própria realidade.

Fazenda (1991) corrobora a compreensão de que o estágio supervisionado é relevante para a formação docente por fazer a conexão entre a teoria e a prática, promovendo o seu desenvolvimento profissional, através da práxis educativa. O conhecimento da realidade da escola através dos estágios possibilita reflexões sobre uma prática crítica e transformadora e reconstruir teorias que sustentam o trabalho do professor.

Importa salientar, de acordo com Unglaub (2011), que todo processo de reflexão e análise crítica no decorrer da realização do estágio curricular, seja registrado, documentado, para, posterior, retomar e rever com olhar crítico de pesquisador de sua própria prática docente.

O olhar crítico e reflexivo durante o período do estágio curricular contribui intensamente na constituição de ser professor. Proporciona ainda, segundo Pimenta e Ghedim (2008), a construção de atitudes críticas e reflexivas a cerca do processo de ensino e aprendizagem, na construção de atitudes e concepções questionadoras, que podem transformar um contexto educacional.



Considerações finais

Diante de tantas complexidades que envolvem a atuação do professor, tanto na sala de aula como na escola, pode-se dizer que a pesquisa de e na sua prática, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores, principalmente regulados pelas políticas de formação direcionadas pelo Banco Mundial.

O professor em formação inicial passa, decisivamente, pela oportunidade de se constituir professor como também de um professor pesquisador da sua própria prática pedagógica, a partir de um olhar crítico e reflexivo como destaca Pimenta e Ghedim (2008).

Para que o professor possa ser um pesquisador de sua e na sua prática pedagógica e estimular os alunos a realizarem pesquisas escolares e aprender pela pesquisa, precisa compreender o que é pesquisa, como ser um pesquisador de sua prática pedagógica e como educar pela pesquisa. É importante que o professor em formação, tanto inicial quanto continuada se aproprie dos conhecimentos de pesquisa e extensão, para aplicar em pesquisas acadêmicas e em sua própria prática pedagógica.

Shön (1997) contribui no entendimento do exercício da “reflexão na ação”, e, desse modo, o professor tem a oportunidade de reformular suas ações, durante uma intervenção pedagógica, e, conseqüentemente, realizar a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Daí a importância, da formação inicial proporcionar experiências em atividades de pesquisa, legitimado pelo estágio curricular, além de outras possibilidades durante a própria formação acadêmica.

Para Tardif (2007, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles professores “reflexivos””. Com isso, a formação teórica e a prática no exercício de ser professor aproximam a realidade educacional a ele mesmo, dando condições de rever suas próprias práticas, numa atitude investigativa e reflexiva.

Para Pimenta (2005) o professor reflexivo/pesquisador pode produzir conhecimento a partir de sua própria prática, mas que essa possibilidade de



investigação reflita intencionalmente sobre ela, no exercício da docência e de suas relações com a própria formação profissional.

Cumprir dizer que o estágio curricular se constitui num importante e fundamental eixo da formação do professor e, aliado a atitudes investigativas, por meio da observação e reflexão do contexto educacional, como campo de estágio, possibilita ao acadêmico, a transformação da realidade e da construção da própria identidade de ser professor.

É nesse pensamento crítico e questionador, que o professor se constitui como pesquisador dos fenômenos educacionais, dos quais são evidenciados pelos desafios diários, tanto em sala de aula, como em seu entorno. Possibilita ainda, o desenvolvimento de atividades investigativas num processo contínuo de pesquisa articuladas no processo de formação acadêmica entre universidade e contexto escolar.

Referências

ABREU, R. A.; ALMEIDA, D. M. de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista da FACED**, v. 14, p. 73-85, 2008. Disponível: www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/.../3217/105

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2003, v.18, n. 52, p. 125-138.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53**, de 19 de dezembro, de 2006.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.



BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. PDE/MEC, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEMO, Pedro. **Educação & Conhecimento**: relação necessária, insuficiência e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAVANELLO, R. M. A Pesquisa na Formação de Professores para a educação Básica. **Educação Matemática em Revista**, ano 10, n. 15, p. 8-13, 2003.

PEREZ, G. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo, Unesp, Cap. 15, 1999, p. 263-282.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v.3, n.3, 2005/2006.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

RAMOS, A. **Metodologia da Pesquisa Científica**: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNGLAUB, T. R. R. Pesquisa na Educação e na Formação de Professores. In: UNGLAUB, T. R. R. (Org.). **Metodologias para iniciação à prática da pesquisa e extensão I**. 1. ed. Florianópolis: Editora da Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, p. 97-130, 2011.