



A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

RESUMO

Este artigo aborda a formação inicial e continuada de docentes com fundamentação epistemológica em Paulo Freire. Analisa como o pensamento e a práxis freirianos oferecem bases para orientação e acompanhamento dos estágios em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta-se um relato fundamentado na obra de Paulo Freire sobre como tem-se compreendido a etapa dos estágios curriculares supervisionados, no curso de Pedagogia, sua relevância na formação inicial de professoras(es) e como o pensamento e a práxis freirianos oferecem as bases para o trabalho de orientação e acompanhamento dos estágios em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Descreve e analisa elementos e fenômenos dos estágios supervisionados de formação à luz do pensamento de Paulo Freire, argumentando em prol do desenvolvimento crítico dos conteúdos de estágio. Conclui que formar docentes coloca questões fundamentais, iluminadas pelo pensamento e pela práxis de Paulo Freire na atualidade, o que enseja um novo projeto educativo na formação docente.

Palavras-chave: Estágios supervisionados. Desenvolvimento crítico. Paulo Freire.

Lucimara Cristina de Paula [*]

[*] Doutora em Educação/UFSCAR –
Universidade Estadual de Ponta Grossa –
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9556-7960>
E-mail: lucrispaula@gmail.com



INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2001 tenho me preocupado com a formação de professoras alfabetizadoras¹, profissão que desempenhei durante mais de vinte anos na rede pública do Estado de São Paulo (1992-2013). Durante vários momentos de minha trajetória como docente duas atuações profissionais se alternaram: como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como formadora na educação inicial e continuada de professores(as).

Ao iniciar o Doutorado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em 2007, as experiências profissionais já haviam sinalizado para o caminho de investir na formação inicial e continuada de professoras(es) fundamentada na epistemologia de Paulo Freire. Meus passos como alfabetizadora de crianças, formadora na educação continuada de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental e docente da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia me direcionavam para a produção científica de Freire. Antes desse encontro rigorosamente metódico com o pensador, intuitivamente, eu já previa que ele poderia oferecer o alicerce do trabalho que eu desejava construir.

Neste texto, apresento um relato fundamentado na obra de Paulo Freire sobre como tenho compreendido a etapa dos estágios curriculares supervisionados, no curso de Pedagogia, sua relevância na formação inicial de professoras(es) e como o pensamento e a práxis freirianos oferecem as bases para meu trabalho de orientação e acompanhamento dos estágios em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuo com esta disciplina na Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, desde 2014, data a partir da qual venho refletindo e tomando os estágios como objeto de conhecimento para constante avaliação e revisão de encaminhamentos, em diálogo com as e os estudantes, com base nos princípios da Pedagogia de Paulo Freire.

¹ As mulheres ainda são a maioria como docentes na educação de crianças. De acordo com o Censo Escolar de 2020, elas correspondem a 96% dos professores da Educação Infantil e 88% dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados podem ser acessados pelo site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>



OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) A PARTIR DOS PRINCÍPIOS FREIRIANOS

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui em uma complexa disciplina nos cursos de licenciatura, que envolve estudos, pesquisa, conhecimento específico dos conteúdos, relação teoria-prática, parceria entre instituições (universidade e escolas), relações humanas respeitadas e éticas, diálogo entre equipes institucionais, atendimento a resoluções próprias, bom senso, reflexão crítica sobre a prática, entre outras exigências. Por outro lado, é uma disciplina que requer desvelamento das formas tradicionais de trabalhar, de pensar o próprio trabalho pedagógico, de relacionar-se com o conhecimento científico e com a realidade, questionando-se sobre a natureza dos diferentes conteúdos, os procedimentos coerentes com eles e os valores e sentidos estabelecidos com eles. Sempre considero relevante perguntar às estagiárias no momento em que apresentam planejamentos de aula: qual é a sua relação com este conteúdo? Qual é a relevância social que ele apresenta? O que as crianças precisam aprender sobre ele?

Essas questões têm especial importância, pois, a forma como cada ser humano se movimenta e se posiciona no mundo, com o mundo e com os outros, interfere em sua conduta educativa. Isso significa reconhecer que as professoras e os professores desempenham um papel imprescindível no processo de mudança social. “Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade” (SEVERINO; PIMENTA, 2011, p. 11-12). Nesse sentido, é de extrema importância investir no desenvolvimento profissional de professores, em sua valorização profissional e condições de trabalho. De acordo com Pimenta e Severino (2011), a formação identitária dos(as) educadores(as) se constitui por meio de uma intervenção profissional na prática social, e é epistemológica, pois reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos, tais como:

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (SEVERINO; PIMENTA, 2011, p. 13).



Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) vai além de uma formação baseada na racionalidade técnica, que restringe os(as) educadores(as) ao papel de meros executores, incapazes de tomar decisões. Pelo contrário, propõe como objetivo o confronto das ações cotidianas com as produções teóricas, enfatiza a necessidade de rever as práticas e as teorias que as embasam, de pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos teóricos e práticos (SEVERINO; PIMENTA, 2011)

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente. (SEVERINO; PIMENTA, 2011, p. 13-14).

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, o estágio curricular supervisionado representa um campo de conhecimento e espaço de formação profissional cujo eixo é a pesquisa, considerando o contexto de atuação como objeto de análise, investigação e interpretação crítica, em suas relações com as demais disciplinas do curso. Portanto, envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, constituindo-se em objeto da práxis, como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. (PIMENTA; LIMA, 2011)

Entretanto, ao reconhecer a importância de uma formação profissional para a docência como atividade de conhecimento, dialógica e comprometida com a transformação da realidade, destaco que se faz imprescindível considerar essa realidade em todos os seus aspectos (político, econômico, cultural, midiático, tecnológico, etc), com todas as forças antagônicas que permeiam as relações em tempos históricos de profundo conservadorismo. Diante das diversas formas de violência, desigualdade, desumanização que presenciamos neste momento histórico, a busca da ética universal do ser humano nos processos educativos, defendida por Freire (2014), urge como necessidade existencial. Fora desta ética, que exige



formas solidárias de pensar e agir, preocupadas com o bem comum, comprometidas politicamente com a melhoria de vida dos desfavorecidos, com o respeito às diferenças e união entre os diferentes, com a conscientização sobre nosso movimento neste mundo, com o mundo e com os outros, não é possível transformar a realidade no sentido da humanização (PAULA, 2020).

A educação humanizadora, como escolha e decisão política por um certo projeto de sociedade, menos opressora, reacionária, elitista, segregadora, intolerante, exige uma outra forma de ensino, que leve os(as) educadores(as) à reflexão crítica sobre a relação entre objetivos, conteúdos e métodos, coerente com uma opção ideológica progressista em defesa dos direitos humanos (FREIRE, 2019).

Essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. Eu acho que esses são direitos fundamentais, por isso mesmo comecei pelo direito pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado, quando a gente pensa e percebe e constata a politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação enquanto prática neutra. Essa coisa que exige, que demanda do educador, não importa que ele seja um professor de direito penal ou que ele seja uma professora da pré-escola. Não importa que seja um professor da pós-graduação da filosofia da educação ou uma professora de biologia, de matemática ou de física. (FREIRE, 2019, p. 34-35).

Nesta perspectiva, um(a) trabalhador(a) do ensino, em qualquer sociedade, como afirmou Freire (2006), não pode ser concebido como algo abstrato, universal, pois é político, mesmo que não tenha consciência disso, e necessita assumir a natureza política de sua prática, no sentido de constituir-se como uma prática progressista ou uma prática reacionária, por ingenuidade ou convicção.

Não é fácil perfilar o educador progressista ou o reacionário sem correr o risco de cair em simplismos. Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*,



em favor da *melhoria de seus padrões de ensino*, em *defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira. (FREIRE, 2006, p. 50).

A prática educativa progressista, de acordo com Freire (2014), representa muito mais do que simplesmente treinar os(as) educandos(as) no desempenho de destrezas, sublinhando a responsabilidade ética dos(as) educadores(as) no exercício de sua tarefa docente. Ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho, que condena acusar por ouvir dizer, que falseia a verdade, que ilude os incautos, golpeia os indefesos, soterra o sonho e a utopia, testemunha mentiras, manifesta a discriminação de raça, de gênero ou de classe (FREIRE, 2014).

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos, em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou de outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. [...]

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar. (FREIRE, 2014, p. 18).

A assunção dos seres humanos como sujeitos da procura, da ruptura, da opção, da decisão, portanto, sujeitos históricos e transformadores, se traduz em sua assunção como seres éticos, cuja vocação ontológica é para o *ser mais*, pois, mais do que um ser no mundo os seres humanos se tornaram uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2014)

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do



que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 2014, p. 20).

No pensamento dialético de Freire (2014), a consciência da presença humana no mundo significa a impossibilidade de sua ausência na construção da própria presença, pois não é possível escapar à responsabilidade ética de seu movimento no mundo. Como seres condicionados, porém não determinados, os seres humanos são responsáveis pelo que fazem e, portanto, a história que constroem é tempo de possibilidade e não determinismo, assim como o futuro é problemático e não inexorável. Na contramão deste pensamento, o discurso neoliberal lança a ideologia fatalista, segundo a qual o futuro repete o presente e aos seres humanos cabe o imobilismo, que os coloca à margem do processo histórico. E, nesta direção, cabe à prática educativa apenas adaptar os indivíduos à realidade (FREIRE, 2014).

Coerentes com a responsabilidade ética na construção de um futuro menos feio, injusto e desigual, não poderemos fugir do compromisso político com a formação rigorosa, ética, humanizadora e crítica dos professores. Por isso, adotamos o pensamento e a práxis de Paulo Freire como fundamento para a orientação dos estágios curriculares supervisionados na formação de educadores(as) para o trabalho educativo de crianças do ensino fundamental.

A CURIOSIDADE E A PESQUISA NO DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DOS CONTEÚDOS DURANTE OS ESTÁGIOS

De acordo com Freire (2014) há saberes que são igualmente necessários à prática docente progressista ou conservadora, independentemente da opção política do educador ou da educadora. Entretanto, na perspectiva de uma prática educativo-crítica ou progressista é preciso que o(a) formando(a), desde o princípio de sua experiência formadora, vá se assumindo como sujeito da produção do saber e se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Isso significa que ambos, formador(a) e formando(a), são sujeitos do processo de conhecer, de constituir-se educador(a) e, ao mesmo tempo em que aprendem, formam-se nesse processo (FREIRE, 2014).



É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2014, p. 26-27).

Neste sentido, o processo de aprender, como força criadora, requer comparação, repetição, constatação, dúvida, curiosidade não satisfeita, em que os seres humanos se tornam capazes de superar seus condicionantes. Exige capacidade crítica e aproximação rigorosamente metódica dos objetos cognoscíveis, de forma persistente e humilde, instigada pela curiosidade, que exercita o pensar certo aberto à pesquisa e à produção do conhecimento ainda não existente. Exige, também, o respeito aos saberes dos(as) educandos(as), mobilizando junto a eles a discussão sobre a razão de ser do que sabem na relação com o ensino dos conteúdos, a partir da realidade concreta, estabelecendo uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos(às) alunos(as) e a experiência social que eles têm como indivíduos. (FREIRE, 2014)

Seguindo tais princípios da pedagogia de Paulo Freire, ofereço orientações às(aos) estagiárias(os) do curso de Pedagogia para planejamento e desenvolvimento de aulas em classes de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise do planejamento elaborado para as aulas, a partir de conteúdos oferecidos pela escola, permite o levantamento de inúmeros problemas decorrentes da trajetória escolar de natureza bancária dos(as) estudantes e do entendimento construído sobre a realidade escolar, da qual se aproximam durante o período das observações sobre o trabalho da escola.

Da análise do planejamento emerge uma concepção da prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2011). No primeiro caso, os(as) estudantes tendem a reproduzir práticas observadas, adaptando-se ao contexto encontrado, e a resgatar experiências e saberes já adquiridos; no segundo caso, indicam técnicas e atividades relacionadas à aprendizagem de um conteúdo, mas não se apoiam em conhecimentos científicos e na relação destes com os objetivos de aprendizagem. Ao manifestarem essas tendências, indicam falta de reflexão sobre a prática, desvinculando-a de uma teoria, como se a prática se restringisse ao “como fazer”, ao desenvolvimento de



habilidades, às técnicas empregadas em sala de aula, à aplicação de atividades (PIMENTA; LIMA, 2011).

Embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo. Assim, cabe indagar: quem define as habilidades mais importantes a ser treinadas? Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos? (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 38).

Partindo dessas considerações sobre a prática, estabeleço um diálogo com as estagiárias, mediado pela análise do planejamento, por meio de questionamentos, como: por que ensinamos este conteúdo? Como você define a sua importância social? Qual é a origem histórica desse conteúdo? Com quais objetivos são oferecidas as atividades propostas? Quais questões são colocadas para as crianças sobre estes conteúdos? O que elas já sabem sobre eles? O que é importante que as crianças aprendam na interação com esses conteúdos? Diante da dificuldade manifestada pelas(os) estudantes para oferecer respostas a essas indagações, busco investigar a relação que estabelecem com os conteúdos a serem trabalhados. Em alguns momentos, ao lançar tais indagações, observei que provocavam uma paralização dos(as) estagiários(as), como se procurassem na profundidade de suas mentes as respostas com sentido para as perguntas lançadas. Nessas ocasiões, reflito sobre como é complexo desvelar os condicionamentos a que somos submetidos(as) no ambiente escolar, desmistificar as formas engessadas de conceber a prática e entender os processos de ensino e aprendizagem, tradicionalmente confundidos com as habilidades de memorizar, decorar, reproduzir, aceitar como verdades incontestáveis.

Reflito também sobre as inúmeras vezes em que somos entendidos(as) como portadores(as) de uma parte esquemática, meticulosa, racionalista, separada de um corpo que conhece com suas emoções, imaginação, experiências, sentimentos, sensações (FREIRE, 2005). Como seres sem historicidade que necessitam absorver informações inquestionáveis, únicas, exatas, de forma mecânica, que rompe com a pergunta, com a criação, com o movimento de intercomunicar, compreender, investigar, explorar, esmiuçar, reinventar um tema. Por isso, sempre retomo a dialogicidade sobre o planejamento e a prática pedagógica relacionada a ele, como uma exigência epistemológica, pois, neste momento de diálogo, às vezes coletivo e às vezes individual, analisamos o planejamento como objeto de



conhecimento e a relação entre seus elementos, realizando o “cerco epistemológico” (FREIRE, 2005).

No exercício da dialogicidade, observo como a curiosidade se faz essencial para a busca de conhecimentos por meio da pesquisa, para a instigação da dúvida, para a reflexão sobre a prática, para o investimento na formação permanente. No decorrer de nossa trajetória escolar dificilmente somos desafiados ou desafiadas a duvidar, fruir, imaginar, encantar-se, sensibilizar-se, levantar hipóteses, relacionar informações sobre os conteúdos trabalhados, em sua relação com o contexto em que vivemos. A educação bancária está frequentemente presente nas salas de aula e é naturalizada, sem gerar incômodos, espantos ou indagações. Ao chegarem no final do curso de licenciatura, preparando-se para os estágios de observação e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as(os) estagiárias(os) necessitam de orientações teóricas e práticas que agucem o olhar e os ouvidos para as formas de pensar os processos de ensino e aprendizagem. E, após cada experiência de observar e experimentar-se como educadores(as) nas docências, necessitam continuar o processo de reflexão no diálogo intersubjetivo, para que possam identificar contradições, coerências e incoerências, distanciando-se das ações concretas que realizam, a partir do planejamento.

Se, engajado na concretude, não pudesse distanciar-me dela para melhor entendê-la somente porque me ache agindo, a relação entre o contexto concreto e o teórico seria puramente mecânica. Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico. (FREIRE, 2005, p. 78).

Para Freire (2005, p. 78), “a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério”. Portanto, o papel dos formadores progressistas é desafiar a curiosidade ingênua das(os) futuras(os) professoras(es) para, com elas(es), partilhar a criticidade por meio do diálogo e da pesquisa, desmistificando visões tecnicistas de educação, que priorizam o treinamento instrumental das(os) licenciandas(os), obedecendo à prática educativa bancária.



A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia.

Os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por ela. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso, indagador. Já a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está *vivo*. (FREIRE, 2005, p. 80).

A dialogicidade, propulsora da curiosidade, da dúvida, da busca, coloca a necessidade da pesquisa e do estudo, a partir das reflexões levantadas sobre o planejamento, para o ensino responsável, competente, crítico dos conteúdos (FREIRE, 1998). Novas abordagens sobre o ensino referente às áreas do conhecimento são erigidas nos espaços acadêmicos, ao mesmo tempo em que mudanças no contexto social vão se apresentando e precisam ser consideradas. Neste sentido, torna-se imprescindível considerar os problemas climáticos e ecológicos, as novas atuações que despontam no mercado de trabalho, a importância dos movimentos sociais no processo histórico, os direitos conquistados historicamente por diversos grupos, o multiculturalismo, o contexto comunicativo na sociedade da informação, as novas tecnologias, na educação das crianças dos anos iniciais. Esses e outros temas que permeiam o mundo, local e global, precisam ser colocados como objeto do diálogo com as(os) futuras(es) professoras(es), e relacionados aos conteúdos que serão planejados, para que se preparem rigorosamente na construção das aulas. E o estágio curricular supervisionado constitui o espaço onde esse preparo rigoroso acontece em comunhão com a professora orientadora da universidade, a professora que atua na escola e as colegas do curso de licenciatura.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1998, p. 28).

De acordo com Freire (1998), o preparo para a tarefa docente envolve necessariamente o compromisso de estudar, a experiência de aprender, de conhecer, para ensinar. Estudar,



como preparação do sujeito para aprender, é um que-fazer crítico, criador, recriador, que demanda a leitura do mundo em suas relações com a leitura da palavra, para uma releitura do mundo (FREIRE, 1998).

Começamos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje [...] (FREIRE, 1998, p. 28).

Nesta perspectiva, a preparação do sujeito educador ou educadora, para aprender melhor a profissão de ensinar, exige constante e rigoroso estudo, seja qual for o nível de ensino no qual atue. Estudo que se faz sobre um conteúdo proposto pela escola ou que parte de uma reflexão crítica de um acontecimento social ou natural, mobilizados pela própria curiosidade ou sugeridos por outras pessoas. Estudo que inicia pela leitura como sujeito do processo de conhecer, buscando a compreensão do lido (FREIRE, 1998).

É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1998, p. 29-30).

Durante os momentos de orientação e acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados, ocorridos no último ano do curso, tenho observado a relação passiva das(os) estudantes em relação à leitura, a falta de uma reflexão crítica sobre o que se estuda e sobre a prática de ensinar, a ausência de participação de muitas(os) estudantes nos diálogos em sala de aula, a carência da curiosidade e da busca pelo gosto de conhecer ou pelo desvelamento da razão de ser das práticas com que se deparam nos contextos escolares. E essas observações soam como um alerta para que repensemos alguns aspectos sobre a formação inicial, indagando se estamos formando para a adaptação passiva e conformista às teorias trabalhadas e ao sistema social vigente, ou para denúncias e anúncios voltados à sua transformação. Se concordamos com a segunda opção, será preciso discutir como trataremos o conhecimento com as alunas e alunos, em cada disciplina ou ação formativa nas instituições superiores de ensino. É preciso tomar como preocupação qual relação com o conhecimento desejamos que desenvolvam, para uma educação progressista e humanista no contexto da educação básica, desde a infância.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO

O processo de formar futuras professoras e futuros professores nos coloca questões fundamentais, iluminadas pelo pensamento e pela práxis de Paulo Freire na atualidade: qual é nossa relação com o conhecimento? Que professoras e professores desejamos para nossos filhos e nossas filhas? Nossas intenções estão coerentes com nossas estratégias e nossos referenciais? Quais relações precisamos estabelecer com os(as) estudantes no sentido de concretizar essas intenções?

Paulo Freire (2004) indicou caminhos teóricos e práticos para as respostas a estas questões, em uma perspectiva humanista, ética, crítica e politicamente comprometida com a construção de uma sociedade menos injusta e desigual. Caminhos construídos por meio do diálogo, da pesquisa com rigor metodológico, da humildade e tolerância, da fé nas pessoas, da palavra verdadeira, do pensar certo, da problematização da realidade, das relações horizontais, do amor e da coragem de mudar. Isso tudo parece simples, mas representam desafios no contexto universitário, no qual, em diversas situações, presenciamos o autoritarismo, a vaidade acadêmica, o individualismo, o desrespeito que colocam obstáculos ao agir solidário e tolerante.

Entretanto, o pensamento e a práxis dialéticos e esperançosos de Freire, denunciadores e anunciadores, nos apontam para possibilidades a serem conquistadas com a unidade na diversidade, na qual encontramos o compartilhamento de sonhos e utopias. “A igualdade *nos* e *dos* objetivos pode viabilizar a unidade na diferença” (FREIRE, 2005, p. 68). Tais possibilidades estão ancoradas em uma outra configuração da universidade, que demanda inovação institucional e curricular, voltada à valorização da diversidade e do pensamento e interesses das maiorias, à construção de uma sociedade baseada na justiça social e equidade. Uma outra matriz de educação superior, contrária ao modelo neoliberal, que tem se transformado em consenso (ROMÃO, 2013).

Urge, portanto, iniciar o processo de parcerias entre aqueles e aquelas que acreditam nessa utopia, com as maiorias sociais, para um novo projeto educativo na formação dos educadores e educadoras.



REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

FREIRE, P. Justificando o novo título: direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**; gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

PAULA, L. C. de. A epistemologia de Paulo Freire na formação de pedagogos(as) durante os Estágios Curriculares Supervisionados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2017067, p. 1-23, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 89-105, 2013.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011. p.11-19.

THE IMPORTANCE OF RESEARCH IN THE TRAINING OF TEACHERS IN SUPERVISED CURRICULAR PRACTICES: CONTRIBUTIONS BY PAULO FREIRE

ABSTRACT

This article addresses the initial and continuing education of teachers with an epistemological foundation in Paulo Freire. It analyzes how freirian thought and praxis provide the basis for guidance and monitoring of teaching internships in the early years of elementary school. A report based on the work of Paulo Freire is presented on how the stage of supervised curricular internships in the Pedagogy course has been understood, its relevance in the initial training of teachers(es) and how Freirian thought and praxis offer the bases for the work of guidance and monitoring of teaching internships in the early years of Elementary School. It describes and analyzes elements and phenomena of supervised training internships in the light of Paulo Freire's thinking, arguing for the critical development of internship contents. It concludes that training teachers raises fundamental



questions, illuminated by Paulo Freire's thinking and praxis today, which gives rise to a new educational project in teacher training.

Keywords: Supervised internships. Critical development. Paulo Freire.

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS: APORTES DE PAULO FREIRE

RESUMEN

Este artículo aborda una formación inicial y continua de docentes con fundamento epistemológico em Paulo Freire. Analisa como o pensamento e a praxis freirianos oferecem bases para orientação e acompanhamento dos estágios em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se presenta un informe a partir del trabajo de Paulo Freire sobre cómo se ha entendido la etapa de pasantías curriculares supervisadas en la carrera de Pedagogía, su relevancia en la formación inicial del(los) docente(s) y cómo el pensamiento y la praxis freiriana ofrecen las bases para el trabajo de orientación y seguimiento de las prácticas docentes en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Descreve e analisa elementos e fenômenos dos estágios supervisionados de formação à luz do pensamento de Paulo Freire, argumentando em prol do desenvolvimento crítico dos conteúdos de estágio. Conclui que formar docentes coloca questões fundamentalis, iluminadas pelo pensamento e pela praxis de Paulo Freire na atualidade, o que enseja um novo projeto educativo na formação docente.

Palabras clave: Prácticas supervisadas. Desarrollo crítico. Paulo Freire.

Submetido em: agosto de 2022.

Aprovado em: outubro de 2022.

Publicado em: novembro de 2022.