



**A PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ESCOLA E UNIVERSIDADE: ESTUDO DE
CASO**

**PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH AND THE
TRAINING OF SCHOOL AND UNIVERSITY
TEACHERS: A CASE STUDY**

Sueli de Lima Moreira,
limamoreirasueli@gmail.com
Agata do Patrocínio Jesus
agataapj@gmail.com
Rillary Pereira Lima
rillary001331@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP-UERJ) acerca das possibilidades de articulação entre escola básica e universidade na formação docente. A pesquisa, ancorada nos referenciais metodológicos da pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2016), estágios supervisionados com GHEDIN (2015), dos estudos decoloniais (FREIRE, 2006; WALSH, 2009; SANTOS, 2010), teve como objetivo central instaurar um campo de trabalho conjunto entre instituições formadoras e campos de estágio, investindo na construção de um "novo lugar institucional" (NÓVOA, 2017) para a formação de professores. A experiência, desenvolvida no âmbito do Edital Melhoria das Escolas Públicas FAPERJ/2022, no município de São Gonçalo (RJ), mobilizou aproximadamente 700 estudantes do Ensino Fundamental e mais de 160 ações colaborativas entre escola e universidade. Os resultados indicam que a pesquisa-ação pedagógica, quando assumida como princípio formativo coletivo, contribui para o fortalecimento do interesse pela carreira docente, a ressignificação dos estágios supervisionados e a produção de saberes pedagógicos socialmente referenciados.

Palavras-chave: Pesquisa-ação pedagógica. Formação de professores. Estágio supervisionado. Escola e universidade. Decolonialidade.

Abstract: This article presents the results of research conducted by the Collective Research Action Group (FFP-UERJ) on the possibilities for coordination between elementary schools and universities in teacher training. The research, anchored in the methodological references of pedagogical action research (FRANCO, 2016), supervised internships with GHEDIN (2015), and decolonial studies (FREIRE, 2006; WALSH, 2009; SANTOS, 2010), had as its central objective to establish a field of joint work between training institutions and internship fields, investing in the construction of a “new institutional place” (NÓVOA, 2017) for teacher training. The experience, developed under the FAPERJ/2022 Public School Improvement Program in the municipality of São Gonçalo (RJ), mobilized approximately 700 elementary school students and more than 160 collaborative actions between schools and universities. The results indicate that pedagogical action research, when adopted as a collective training principle, contributes to strengthening interest in the teaching career, reframing supervised internships, and producing socially referenced pedagogical knowledge.

Keywords: Pedagogical action research. Teacher training. Supervised internship. School and university. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é fruto dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP-UERJ), em atividade desde 2016. Seu objetivo foi, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, instaurar um campo de trabalho conjunto entre escola e universidade, com foco nos estágios supervisionados e ancorado na pesquisa-ação pedagógica. Afinal, refletir sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional no Século XXI implica conceber estratégias formativas capazes de



responder a uma dinâmica social marcada pela mutabilidade e pela aprendizagem permanente.

Tradicionalmente visto como um mero apêndice da formação teórica — um momento para “aplicar” na prática o que se aprendeu na sala de aula universitária —, o estágio é alvo de intensos debates nos cursos de licenciaturas em especial na Resolução CNE/CP nº 4/2024 que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Defende-se, neste trabalho, que nas licenciaturas os estágios devem transcender sua função reprodutiva e técnica para se tornar o núcleo de um processo contínuo de pesquisa-formação (Ghedin, 2015). O estágio, assim, não é o fim do caminho, mas o início de uma postura investigativa que define o professor crítico e autônomo.

O que nos desafia é a superação de uma abordagem do campo dos estágios como um campo de testes, onde o futuro professor executa modelos pedagógicos preestabelecidos. Nessa lógica, a escola-campo é um laboratório neutro e a prática, uma repetição. Propomos uma ruptura: o estágio deve ser, antes de tudo, um espaço de problematização. O estagiário não é espaço para reproduzir, mas para compreender, questionar e colaborar. Cada aula observada, cada interação, cada aspecto da cultura escolar se transforma em um “texto” a ser lido, interpretado e desconstruído. O foco deixa de ser “como fazer” para ser “por que fazer assim?” e “que outras possibilidades existem?”.

O referencial teórico que sustenta esta investigação articula contribuições de Pimenta e

Lima (2010), Franco (2016), Nóvoa (2017) Ghedin (2015), Freire (2006) e Walsh (2009). Busca-se, com isso, contribuir para a formulação de uma perspectiva epistemológica outra para a formação docente — uma perspectiva que emerge do Sul, que se constrói coletivamente e que toma o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico.

2. CAMINHOS DA PESQUISA: OS ESTÁGIOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais no Brasil, são marcadas por um contínuo movimento de reformulações, o que evidencia a falta de um consenso estável acerca do papel do professor e da própria educação. Se é possível identificar algum ponto de convergência, este talvez resida na afirmação de que o país precisa de bons professores — no entanto, o significado da expressão “bom professor” permanece em aberto, objeto de permanentes disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas.

A profissão docente, como as demais, é impactada pelas sucessivas transformações sociais que marcam a vida contemporânea. Nesse cenário, a formação continuada torna-se, mais do que nunca, indispensável. No entanto, os diferentes perfis profissionais que os cursos de licenciatura buscam formar correspondem a distintas concepções de estágio. Durante muito tempo, o estágio foi reduzido à “parte prática” do currículo, ocupando lugar subalterno em relação aos saberes disciplinares, que



raramente dialogavam com o campo de atuação profissional. O curso de licenciatura, nesse modelo, não fundamenta teoricamente a atuação do futuro professor nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Trata-se, como apontam Pimenta e Lima (2010, p. 33), de um curso que "carece de teoria e de prática".

A produção acadêmica das últimas décadas tem redefinido o conceito de estágio. Em Pimenta e Lima (2010), o estágio afasta-se da compreensão de "parte prática" e caminha em direção à reflexão sobre e a partir da realidade. O estágio é entendido como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, que possibilita conhecer a realidade para, sobre ela, intervir. Nessa perspectiva, o estágio é oportunidade de construção do conhecimento pedagógico. Envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a investigação das ações pedagógicas, do trabalho docente e das práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais. O estágio torna-se, assim, uma atividade investigativa, locus de reflexão sobre o professor e seu trabalho, espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente.

Ghedin (2015), sintonizado com essa perspectiva, considera o estágio como o momento de operacionalizar o exercício da unidade prática-teoria-prática, buscando atingir a práxis. A dinâmica de um processo formativo interdisciplinar em que o estágio se vincula à pesquisa visa formar um profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade

educacional contemporânea e propor novas alternativas pedagógicas.

No Brasil, durante longo período, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto, pesquisadores e pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas e recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa, congelando interpretações e distanciando-se das possibilidades de compreender as múltiplas dimensões que constituem as práticas educativas (FRANCO, 2016). Desenvolveu-se, assim, uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, alheia às suas condições e potências reais como prática social multidimensional.

Uma segunda vertente, impulsionada pelo avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, supervaloriza a dimensão da prática, tomando-a como fim em si mesma. Para esse grupo, falta à formação universitária a competência técnica — seria necessário instrumentalizá-la sem questionar o *por que* fazer e o *para que* fazer, como se os conhecimentos científicos fossem insuficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

Desde 2015, intensos debates têm marcado a regulamentação das licenciaturas no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 impõe aos estágios obrigatórios desafios ainda maiores: saturação das relações entre escola básica e universidade com sobrecarga de trabalho para seus profissionais, dificuldades para estabelecimento de convênios, falta de supervisores qualificados nas escolas, diminuição

do interesse de professores universitários pela área, escassas condições para o desenvolvimento de trabalho conjunto, precarização dos estágios como estratégia para suprir a ausência de docentes nas escolas, além dos desafios específicos dos cursos de Educação a Distância.

Diante desse cenário, o enfrentamento do problema exige investimento em parcerias democráticas entre escolas e universidades e no fortalecimento de programas governamentais que estimulam o trabalho articulado, como o PIBID e a Residência Pedagógica.

Foi nesse contexto que nasceu este projeto, que busca compreender os sentidos da prática e suas significações nos processos formativos desenvolvidos nas universidades. A dinâmica de um processo formativo que vincula estágio à pesquisa e pesquisa à extensão forma um profissional capaz de compreender e atuar nos complexos contextos profissionais contemporâneos.

Este trabalho fundamenta-se em aprendizagens construídas ao longo de anos de investimento em pedagogias decoloniais desde o Sul. Manter esse processo vivo é mais que um desafio acadêmico — é político. Se a escola precisa da universidade para compreender-se como campo de pesquisa e enfrentar os ataques que sofre, a universidade, por sua vez, precisa reconhecer que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada sem o trabalho conjunto com as escolas.

Com Freire (2006), aprendemos que a educação é lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. Walsh (2009) acrescenta que é

preciso compreender as razões e causas do não diálogo — para isso, é necessária a crítica social que explicita as condições educativas, políticas e econômicas em que o diálogo pretendido pode se dar.

O projeto aqui apresentado tem por objetivo promover o interesse pela carreira docente entre estudantes de licenciatura por meio de projetos que tomam a Pesquisa-Ação Pedagógica como campo para trabalhos coletivos entre escola e universidade.

2.1 Caracterização da pesquisa

O trabalho que apresentamos trata do desafio de construir uma produção crítica, formulada a partir de muitas vozes — da universidade e das escolas, de sujeitos distintos (estudantes e professores) que experimentam realidades educativas diversas no cotidiano. Interessam-nos os diálogos pedagógicos e, para conquistá-los, investimos nas formas como habitamos as instituições educativas.

Pesquisamos tomando as práticas como lugar epistemológico. Inspirados em Freire (2006), Fals Borda (2015), Franco (2016) e Walsh (2009), objetivamos a conquista de outros espaços e modelos para a formação nas escolas e universidades. Nesse processo, vamos recriando culturas instituídas pelas relações entre o eu e o outro, o singular e o coletivo, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste texto, apresentamos contribuições formuladas coletivamente, experiências diversas nas quais pudemos encarnar saberes que nasceram de



nossos trabalhos — e não de qualquer imposição ou requerimento técnico emanado de autoridades da área. Trata-se da produção de conhecimentos pedagógicos por quem atua e vive nas escolas e universidade. O trabalho apresenta acertos e fracassos de profissionais e estudantes que continuam habitando a esperança como lugar estruturante do fenômeno educativo.

Nessa perspectiva, a escola é muito mais do que a reunião de dados coletados pelo Inep — é também aquilo que é vivido por quem a frequenta. A universidade é desafiada a habitar a escola, e vice-versa, para juntas conquistarem e legitimarem-se como espaços de produção pedagógica socialmente referenciada.

A experiência foi desenvolvida no *Projeto Escolas e Universidades em Rede* aprovado no Edital Melhoria das Escolas Públicas FAPERJ/2022, e teve como objetivo colaborar com os desafios da educação no contexto pós-pandêmico, nos campos da educação básica e superior. Nesse período, os integrantes do Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (UERJ) dividiram-se em três escolas, realizando ações regulares — reuniões, oficinas, planejamentos, avaliações, pesquisas, colaborações nos estágios das licenciaturas — que atingiram cerca de 700 estudantes do Ensino Fundamental em, pelo menos, 164 ações diretas (reuniões, oficinas, seminários, entre outras) desenvolvidas entre escolas e universidade.

2.2 Área de estudo: município de São Gonçalo (RJ)

O município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, é o segundo mais populoso do estado, com 896.744 habitantes, de acordo com o Censo do IBGE de 2022. Fundado em 6 de abril de 1579 pelo português Gonçalo Gonçalves, o município tem sua economia originalmente baseada na agricultura, especialmente no cultivo da cana-de-açúcar.

São Gonçalo desempenha papel relevante nos cenários político e educacional devido ao seu peso populacional. Com quase um milhão de habitantes, constitui um dos maiores colégios eleitorais do estado, o que significa que o voto gonçalense pode influenciar diretamente os resultados das eleições estaduais e federais.

Entretanto, o município é marcado por intensa desigualdade socioespacial, com graves problemas de infraestrutura, mobilidade urbana, carência de equipamentos coletivos, baixo desenvolvimento econômico e altos índices de violência. De acordo com o Instituto de Segurança Pública (ISP) do Estado do Rio de Janeiro, entre janeiro e novembro de 2020, São Gonçalo foi o terceiro município da região metropolitana em número de apreensões de adolescentes por atos infracionais, ocupou a mesma posição quanto a registros de roubos, ficou em quarto lugar em ocorrências de estupro e em segundo lugar em crimes violentos letais intencionais.

Nesse contexto, a educação gonçalense — antes mesmo da pandemia — já apresentava graves problemas, agravados pela falta de professores, equipamentos e infraestrutura. Em 2017, o Ideb do



município foi 4,5 nos anos iniciais e 3,4 nos anos finais do ensino fundamental. Em 2019, os índices subiram para 4,6 e 3,6, respectivamente, sem, contudo, atingir as metas (BRASIL, 2024).

Segundo o Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020), a rede municipal contava com 41.320 estudantes matriculados — 5.859 na educação infantil, 31.319 no ensino fundamental e 4.142 na EJA — distribuídos em 110 unidades escolares próprias e 33 creches conveniadas. O ensino médio é oferecido por 67 escolas públicas (66 estaduais e um instituto federal) e 61 escolas particulares.

Quanto à distorção idade-série, dados do INEP de 2019 indicam que 23% dos alunos dos anos iniciais, 37% dos anos finais do ensino fundamental e 37,2% do ensino médio apresentavam defasagem. As escolas privadas registram taxas menores, mas, assim como na rede pública, são os meninos que apresentam os maiores índices (BRASIL, 2024).

2.3 Metodologia da pesquisa

Metodologicamente, trabalhamos com a Pesquisa-ação Pedagógica, conforme Franco (2016), articulando pesquisa, ação e formação por meio de uma práxis científica contextualizada nas relações entre sujeitos, instituições e políticas que constituem o campo da formação docente. A pesquisa-ação destinada à formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de Pesquisa-ação Pedagógica.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa fundamentam-se nas experiências e saberes formulados por professores e estudantes de

licenciatura e vivenciados no cotidiano escolar — tanto em práticas pedagógicas quanto em estágios. Investigamos a ressignificação da formação de professores por meio da compreensão e problematização coletiva dos desafios experimentados nos distintos contextos educacionais em que atuamos.

Na perspectiva sul-americana (na qual nos situamos), enfrentamos um duplo desafio epistemológico: transcender a episteme eurocêntrica dominante e formular-nos a nós mesmos. Nesse sentido, a pesquisa-ação tem contribuído para dar voz à diversa experiência cultural que nos constitui.

O trabalho é organizado em ciclos, constituídos de etapas realizadas em distintas experiências formativas (planejamentos, oficinas, pesquisas, publicações), sempre de forma participativa e democrática.

As distintas formas pedagógicas que assumimos estão fundamentadas nas pesquisas participativas e assumem diferentes níveis e formatos, seja em sala de aula de graduação, em grupo de pesquisa/extensão ou em grupos de trabalho/pesquisa com professoras das escolas.

Destacamos cinco ciclos de nosso trabalho de pesquisa, que podem assumir distintos níveis de aprofundamento epistemológico, variando conforme os grupos implicados:

- 1º ciclo: constituição coletiva da pesquisa-ação pedagógica
- 2º ciclo: mobilização para a partilha de conhecimentos num coletivo investigador



- 3º ciclo: construção coletiva do objetivo da pesquisa
- 4º ciclo: trabalho de campo e análise de dados
- 5º ciclo: perspectiva de produção de rupturas em direção à transformação

Considerando esse contexto epistemológico, o Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador UERJ/FFP vem, desde 2015, desenvolvendo pesquisas e ações que visam colaborar com os desafios para uma formação docente socialmente referenciada (pesquisas e trabalhos disponíveis em <www.coletivoinvestigadoruerj.com.br>)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho que apresentamos traz como resultado formulação de um espaço formativo conjunto entre escola e universidade, bem como na superação da cultura do trabalho individual — que nos marca fortemente na universidade — em busca de uma experiência de docência/pesquisa/estágios.

Acreditamos que, diante dos desafios que o campo da educação pública atravessa no país, somos desafiados a construir relações profissionais solidárias, para além de nossas especificidades, e, por meio delas, enfrentar o complexo legado que o contexto pandêmico nos trouxe e não inteiramente superado. Nesta perspectiva destacamos nos resultados que formulamos que a promoção de uma formação docente coletiva, interessada nas contribuições de outros, formar-nos para o trabalho

docente democrático e coletivo o que requer o investimento na cultura da participação.

A dimensão coletiva nos possibilita atuar e formar-nos enquanto professores a partir da relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos). Ao pesquisarmos quem somos, temos a chance de instituir novas práticas e, por meio delas, modificar nossa condição ontológica, para que possamos, assim, atuar de outras formas.

A partir desses princípios, tomamos como ponto de partida nosso cotidiano: o lugar onde damos forma às coisas a partir das necessidades diárias que nos desafiam. Nessa perspectiva, aquilo que fazemos marca radicalmente o que somos, especialmente porque estamos sempre entre aquilo que *queremos ser* e o que *consequimos ser*. Nossa identidade docente constitui-se na justa medida em que nos constituímos como sujeitos que assumem a própria história de seu tempo — e, mais ainda, porque trabalhamos para construir outros tempos e outras histórias para o fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): resultados e metas**. Brasília: Inep, 2024.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para a América Latina**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação**. Revista de Educação Temática, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

NÓVOA, António. “Nada substitui um bom professor”: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). ****Por uma política nacional de formação de professores****. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir**. UMSA Revista (entre palabras), v. 3, 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>. Acesso em: 3 mar. 2020.