

IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

IMPLICATIONS OF THE SUPERVISED STAGE IN THE CONSTITUTION OF PROFESSIONAL IDENTITY: EXPERIENCE REPORT

IMPLICACIONES DE LA ETAPA SUPERVISADA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: RELATO DE EXPERIENCIA

Jefferson da Silva Moreira¹

Resumo: O texto coloca em relevo o relato da trajetória formativa de graduandos em Pedagogia de uma universidade pública baiana no percurso do Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica. À luz das contribuições teóricas de autores como D'Ávila (2014, 2010), Pimenta (2012), Dubar (1997), entre outros, esboçamos análises sobre os impactos dessas experiências como elementos imprescindíveis para a implicação identitária com a profissão docente. Com efeito, salientamos que o estágio é concebido como campo de pesquisa, numa perspectiva teórico-prática, rompendo com os preceitos propostos pela racionalidade técnica, que tendem a conceber o “chão” da escola como ambiente de aplicação dos conhecimentos teóricos produzidos na universidade. Em síntese, esperamos que as experiências aqui relatadas possam contribuir para a reflexão dos aspectos cotidianos da prática educativa, incentivando a construção de processos (auto)formativos nos cursos de licenciaturas, que devem ter como principal objetivo a consolidação da formação de professores.

375

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Identidade Profissional. Formação inicial de professores.

Abstract: The text highlights the account of the educational trajectory of undergraduate students in Pedagogy at a public university in Bahia in the course of the Supervised Internship in Management and Pedagogical Coordination. In the light of the theoretical contributions of authors such as D'Ávila (2014, 2010), Pimenta (2012), Dubar (1997), among others, we have outlined analyzes of the impacts of these experiences as essential elements for the identity implication with the teaching profession. In fact, we emphasize that the internship is conceived as a research field, from a theoretical-practical perspective, breaking with the precepts proposed by technical rationality, which tend to conceive the school “floor” as an environment for the application of theoretical knowledge produced at the university. In summary, we hope that the experiences reported here can contribute to the reflection of everyday aspects of educational practice, encouraging the construction of (self) training processes in undergraduate courses, which should have as main objective the consolidation of teacher training.

Keywords: Supervised Internship. Professional Identity. Initial teacher training.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciado em Pedagogia (UEFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5918-7928>. E-mail: moreirajefferson92@yahoo.com.br.

Resumen: El texto destaca el relato de la trayectoria educativa de los estudiantes de pregrado en Pedagogía de una universidad pública de Bahía en el curso del Prácticas Supervisada en Gestión y Coordinación Pedagógica. A la luz de los aportes teóricos de autores como D'Ávila (2014, 2010), Pimenta (2012), Dubar (1997), entre otros, hemos esbozado análisis de los impactos de estas experiencias como elementos esenciales para la implicación identitaria con la profesión docente. De hecho, destacamos que la prácticas se concibe como un campo de investigación, desde una perspectiva teórico-práctica, rompiendo con los preceptos propuestos por la racionalidad técnica, que tienden a concebir el “piso” de la escuela como un entorno para la aplicación de los conocimientos teóricos producidos en la universidad. En resumen, esperamos que las experiencias aquí reportadas puedan contribuir a la reflexión de los aspectos cotidianos de la práctica educativa, fomentando la construcción de procesos de (auto) formación en los cursos de pregrado, que deben tener como objetivo principal la consolidación de la formación docente.

Palabras-clave: Prácticas supervisada. Identidad profesional. Formación inicial del profesorado.

Introdução

Ao trabalharmos, neste texto, com a categoria identidade profissional, reconhecemos o seu caráter polissêmico, o que possibilita diversas inferências sobre o seu significado. Todavia, partimos do pressuposto de que uma identidade caracteriza-se por ser (re)constituída mediante um conjunto de experiências, tensões e contradições das vivências desencadeadas pelo convívio em grupo. Corroboramos que “a construção da identidade profissional [docente] se inicia durante o período de estudante nas escolas [enquanto alunos], mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o exercício profissional” (GARCIA, 2009, p. 18). Desse modo, não podemos pensar numa identidade fixa, mas em uma construção desenhada durante toda a trajetória humana, dentro de um processo contínuo (D'ÁVILA, 2014).

Com efeito, acreditamos ser o Estágio Supervisionado, no âmbito da formação docente, um elemento imprescindível para o engendramento de processos de desenvolvimento profissional, tendo em vista que a “profissão”² de professor, enquanto atividade complexa, requer uma gama de conhecimentos profissionais para o seu exercício. Dessa forma, o estágio, enquanto um elemento impulsionador da *práxis*³ deve favorecer ao futuro docente o momento da mobilização de saberes, assim como a experiência concreta com as múltiplas complexidades presentes no cotidiano da escola. O estágio constitui-se, portanto, momento

² Concebemos a atividade docente como uma profissão, ainda que alguns autores a considerem uma semi-profissão, tendo em vistas as características específicas que possui. Monteiro (2015) considera mais prudente analisá-la sob a perspectiva da profissionalidade.

³ Unidade entre teoria e prática com vistas a transformação da realidade.

imprescindível para os processos de aprendizagem da docência e de integração do professor com sua futura atividade profissional (OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2010).

O Estágio é aqui concebido como campo de pesquisa, fundamentado numa concepção dialética onde “teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional. [...] sendo a prática (a análise teórica da prática) o ponto de partida e de chegada” (PIMENTA, 2012, p. 80). Com efeito, o Estágio não é entendido como o ápice do curso, momento da aplicação e apropriação da prática, mas, um campo teórico-investigativo que deve proporcionar a problematização das complexidades do cotidiano da prática educativa.

No que se refere aos campos de atuação profissional do pedagogo, é importante pontuar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia – DCN’s (2006) destacam como possíveis *locus* de atuação desse profissional a gestão escolar e a coordenação pedagógica. O referido documento focaliza, ainda, que o estágio pode acontecer “na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos” (BRASIL, 2006). Dessa maneira, a importância de realizar o estágio nesse espaço está em possibilitar ao futuro docente conhecer as dinâmicas e os aspectos contextuais que demarcam a sua futura atuação profissional.

Diante dos elementos supracitados, propomo-nos a colocar em relevo, neste texto, o relato das experiências vivenciadas pelos seus autores durante a realização do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e Coordenação de Ensino, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública situada no Estado da Bahia. Destacamos suas contribuições, enquanto etapa fundante para construção da nossa identidade profissional, esperando contribuir com o debate sobre a qualidade da formação inicial de professores no contexto contemporâneo.

Assim, apresentamos a questão que norteou o desenvolvimento deste relato de experiência: Quais são as experiências vividas no estágio supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino e suas consequentes contribuições para a constituição da identidade profissional de licenciandos em Pedagogia participantes da proposta?

Na primeira seção do artigo realizamos uma discussão teórica acerca do conceito de identidade profissional, tendo como principais fundamentos os estudos de D’Ávila (2014), Soares (2009), Pimenta (2010), Dubar (1997), Pimenta e Lucena (2004), entre outros autores. Logo após, ainda no quadro conceitual, destacamos a concepção de estágio adotada pelo nosso estudo, objetivando nortear o leitor acerca dos fundamentos que o reveste. Assim, o

estágio é concebido enquanto campo de pesquisa e de indissociabilidade entre teoria e prática. Na seção “*itinerâncias formativas no âmbito da escola básica: tecendo reflexões*”, descrevemos as atividades realizadas ao longo do Estágio Supervisionado, assim como nossas impressões, angústias e conquistas nessa vivência formativa. Por último, apresentamos ao leitor as considerações finais acerca da atividade vivenciada, realizando proposições com vistas a contribuir para a ampliação de experiências exitosas no âmbito da formação docente.

Identidade profissional docente: um conceito em construção

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 5).

As palavras anunciadas por Freire (2001), na epígrafe supracitada, convidam-nos a refletir sobre os processos de aprendizagem da docência e sua identidade, pois problematiza representações historicamente cristalizadas sobre a ideia de ser professor, propondo evidências sobre a exigência de um conjunto de conhecimentos profissionais necessários para o exercício dessa profissão. Indo de encontro com que o imaginário social comumente expressa, a afirmação exposta pelo autor, nos leva a inferir, ainda, que profissão docente, enquanto uma atividade complexa requer uma gama de destrezas próprias⁴ para a sua execução.

Dessa forma, ninguém possui aptidões naturais, ou dons, supostamente concebidos desde o nascimento para exercê-la. Conforme bem frisado por Freire (2001), é no exercício cotidiano da prática educativa que nos constituímos enquanto professores, e, nesse *ínterim*, solidificamos a nossa identidade profissional.

O termo profissão, no seu sentido etimológico, deriva do verbo latino *professione*, que significa declaração ou ofício. Este conceito tem sido comumente utilizado para se referir às profissões liberais clássicas, dentre as quais se destacam a Medicina, a Engenharia e o Direito - que ganharam ao longo da história da humanidade um *status* superior a outras ocupações pelas suas características e singularidades diferenciadoras no que se refere à autonomia profissional, possuindo, assim, um estatuto que lhe garante uma maior independência, se comparada a outras ocupações.

⁴ Estamos nos referindo aos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino. Mizukami (2010), apoiada nos estudos de Shulman os define como sendo os conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos da disciplina e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com efeito, Soares (2009) destaca: a primeira característica é o profundo domínio de um conjunto de conhecimentos, saberes, ações e conhecimentos complexos sistematizados que se traduzem na oferta de um serviço especializado e/ou produto aos agentes da sociedade. Uma profissão tem a garantia de um conjunto de conhecimentos profissionais que somente é dominado pelos indivíduos que a exercem.

A segunda característica refere-se à formação do profissional, pois, uma profissão, diferentemente de um ofício e/ou ocupação, caracteriza-se por possuir uma formação alicerçada em princípios deliberados, e, portanto, aprendidos de maneira intencional dentro de uma profissionalização alicerçada em cursos de formação universitária com garantia de uma diplomação, que possibilita o título de profissional ao fim de uma jornada de estudos.

A terceira característica de uma profissão é o exercício autônomo, ético e responsável. Diante disso, a autonomia no exercício profissional deve estar fundamentada dentro de um sentido ético, que deve formalizar-se através de um código deontológico. Portanto, a profissão deve ter por obrigatoriedade prestar responsabilidades pelos possíveis usos inadequados dos conhecimentos profissionais ofertados, e, assim, responder aos danos que possam ser causados aos seus clientes.

Por último, a quarta característica de uma profissão é a inserção do profissional no mercado de trabalho por meio da mediação de uma associação, ordem ou ocupação. Esses setores devem ter por obrigatoriedade supervisionar a formação, deliberar sobre os processos de autorização para atuação dos seus membros, construir e definir um código de ética e criar mecanismos de controle que garantam a especificidade da profissão e dos seus membros.

No que tange à construção da identidade profissional, Dubar (1997), afirma que ela se apresenta como um resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, produto de vários processos de socialização que, em conjunto formam os indivíduos e definem as instituições. A identidade não é concebida. Ela é sempre construída e reconstruída em um ambiente de incertezas. Nesse aspecto, Dubar (1997) enfatiza que a identidade se dimensiona como um processo pelo qual se dá em toda a existência do homem, na interação com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de formas particulares em relação ao processo de socialização e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um. A identidade profissional está ligada à superação dos problemas colocados pelo cotidiano do exercício de trabalho. Dessa maneira, as identidades nunca se encontram prontas, estão em constante construção, ou seja, caracterizam-se por ser um processo construtivo e em permanente transformação.

Na visão de muitos autores (DUBAR, 1997; PIMENTA, 2010) a identidade não é inata, mas sempre adquirida. O indivíduo não nasce com uma identidade pessoal definida, mas sua construção se dá ao longo da vida, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Para Martins e Pereira (2002), a identidade profissional docente deve ser entendida como prática social construída pela ação de influências e grupos que configuram a existência humana. Assim, analisar esse processo se faz necessário à compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional.

Segundo Libâneo (2001), o professor é um profissional, cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um dos momentos privilegiados para aprender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício da sua função. A isso, a autor dá o nome de profissionalidade, e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas de sua formação: a profissionalização e o profissionalismo. O referido autor pontua que a profissionalização se refere às condições para um bom exercício da docência: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange aos deveres e as responsabilidades que são inerentes à sua profissão, bem como ao seu comportamento ético e político.

É, também, no momento do Estágio que o estudante pode descobrir-se, identificar-se com a profissão docente, e essa identificação precede a constituição de uma identidade profissional, Ferreira e Guerra (2020) fazem esta ratificação em seus relatos. É esse sentimento de pertença que leva ao desenvolvimento de um perfil profissional singular, próprio, mas construído de modo relacional e contínuo ao longo da carreira. Dessa maneira, o estágio faz parte do desenvolvimento profissional e situa-se numa etapa fundamental da socialização profissional.

Os cursos de formação inicial de professores inauguram o momento da profissionalização da docência. Fase que é instituída por uma identidade profissional estruturada a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma primeira visão sobre o meio docente. Mas, o desenvolvimento de um perfil singular e de uma identidade com a profissão só se dará no exercício das competências e saberes profissionais.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p.64), os cursos de formação de professores são fundamentais no fortalecimento da identidade “á medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na

profissão”. Assim, é no exercício do olhar sobre as práticas de professores regentes e no exercício docente em estágios que se abrem espaços para constituição da identidade profissional. Embora muitos estudantes de cursos de licenciaturas possuam críticas quanto a esse processo de formação, não há como negar que este incida positiva e/ou negativamente, sobre a construção da identidade dos futuros professores. Em síntese, a questão da identidade profissional revela desafios, não podendo deixar de se destacar o caráter dinâmico e plural que envolve a reflexão sobre a sua construção.

A seguir, desenvolvemos argumentos sobre a concepção de estágio adotada em nosso estudo, destacando os fundamentos legais que orientam a proposta.

Estágio supervisionado: fundamentos legais e concepção

O Estágio Supervisionado é um dos momentos essenciais do processo de profissionalização docente no âmbito da formação inicial de professores, devendo proporcionar aos estudantes (futuros profissionais) o contato com as dinâmicas e complexidades que circulam no cotidiano da escola básica. Dessa forma, os cursos de licenciaturas atendem a requisitos básicos, apontados por alguns marcos regulatórios brasileiros, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), que definem critérios para que ele se realize, estabelecendo, dentre outras orientações, a distribuição da sua carga horária.

A LDB (9394/96) direciona alguns objetivos que devem ser atendidos pelos cursos de graduação, enfatizando fundamentos substanciais para a formação docente, dentre os quais ressaltamos:

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.

No que se concerne à carga horária, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores recomendam o estabelecimento de “400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015). De acordo com a resolução 083/2013 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e

Extensão (CONSEPE), da UEFS, que regulamenta e dispõe sobre os fundamentos para a concretização do estágio, delineando aspectos que devem orientá-lo, seus principais objetivos são:

I - Propiciar ao discente vivência profissional, a partir de interações com o ambiente de trabalho; II- Oportunizar ao discente a vivência de situações reais de vida e de trabalho que viabilizem a integração dos conhecimentos teóricos-práticos à experiência pessoal através de contínuo processo de ação-reflexão-ação; III- Desenvolver no discente a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área específica do estágio; IV- promover a interdisciplinaridade; V- Oportunizar avaliação, reflexão e reestruturação dos currículos; VI- Garantir aos discentes o exercício da prática social aliada a atividades profissionalizantes;

Sob a orientação dos parâmetros estabelecidos pelo exposto acima, a disciplina Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino - (EDU 511), com carga horária semestral de 105 horas, é parte integrante da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, sendo fundamentada na concepção de Estágio enquanto campo de pesquisa, dentro de uma perspectiva onde teoria e prática devem ser indissociáveis, estimulando o desenvolvimento da *práxis* pedagógica dos licenciandos. De acordo com programa da referida disciplina, esse estágio objetiva desenvolver nos estudantes as seguintes competências:

a) analisar o cotidiano escolar estabelecendo articulação entre as políticas públicas e os seus desdobramentos na gestão da escola; b) analisar práticas de gestão e coordenação pedagógica desenvolvida na escola, articulando com a teoria abordada na disciplina; c) refletir sobre os limites e as possibilidades próprias da profissão do gestor e do coordenador; d) propor e desenvolver intervenções no âmbito da gestão e coordenação pedagógica; e) e analisar as intervenções realizadas na escola articulando aos fundamentos teóricos trabalhados na disciplina (UEFS. Programa da disciplina Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino).

Nessa assertiva, podemos perceber que os aspectos explicitados nos documentos anteriormente citados vão ao encontro das propostas defendidas por autores como Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2004), estudiosas do campo de investigação do Estágio Supervisionado, que têm se debruçado em compreender os seus impactos na garantia da qualidade da formação de professores, defendendo sua importância como elemento formativo, imprescindível, para o desenvolvimento profissional na perspectiva da construção da profissionalidade⁵ docente.

⁵ Conjunto de conhecimentos, saberes, atitudes e destrezas que constituem a natureza específica de ser professor (SÁCRISTAN, 1991).

Nesse sentido, concebemos o estágio enquanto um campo teórico-investigativo, conforme posições assumidas por Pimenta (2012). Corroborando com essa perspectiva, Lima e Aroeira (2011) definem o Estágio não apenas como o momento da “prática”, ocasião onde se irá, realmente, conhecer a realidade. As autoras o concebem como um campo de pesquisas e problematizações que poderá proporcionar ao futuro docente, e em nosso caso mais especificamente, ao gestor escolar e/ou coordenador pedagógico, assumirem uma posição questionadora, crítica e reflexiva acerca dos aspectos e circunstâncias que cercam o cotidiano da escola e, inevitavelmente, interferem no saber-fazer desses profissionais.

Reconhecemos em Tardif (2002) uma das maiores contribuições sobre a prática cotidiana de trabalho dos professores, ao delinear a perspectiva de que estes mobilizam saberes de diversas naturezas em seus *locus* de atuação profissional, a saber: saberes técnicos, contextuais, didáticos, pedagógicos, da experiência, das relações interpessoais, entre outros. Portanto, o estágio deve constituir-se como um momento impulsionador do desenvolvimento da *práxis*, isto é, a prática reflexiva, fundamentada teoricamente.

Itinerâncias formativas na Gestão e Coordenação de Ensino: tecendo reflexões

Nesta seção, apresentaremos algumas reflexões sobre as atividades realizadas e, conseqüentemente, as experiências vividas durante o Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino, que aconteceu numa instituição escolar da Rede Municipal de Ensino da cidade de Feira de Santana – Bahia. Posto isto, destacaremos suas contribuições para o delineamento e construção da nossa identidade profissional. Agrupamos os relatos das experiências vividas no estágio em três dimensões, objetivando proporcionar uma melhor organização do texto, a saber: a) *O locus do estágio supervisionado*; b) *Experiências, tensões e contradições vividas no estágio supervisionado*; c) *Impactos do estágio sobre a formação profissional*;

O locus do Estágio Supervisionado

A escola onde desenvolvemos as atividades do Estágio Supervisionado faz parte da Rede Municipal de Ensino da cidade de Feira de Santana – Bahia, oferecendo matrículas para crianças que estejam cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental I. As informações obtidas através da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola nos permitiu

observar que a mesma foi fundada no ano de 2006, período em que não era, diretamente, vinculada à Secretaria de Educação⁶ do Município supracitado⁷.

Destarte, a escola funcionou até o ano de 2009, oferecendo atividades de contraturno, ou seja, complementares ao ensino ofertado nas escolas regulares. Além disso, realizava reforço escolar e atividades de outras naturezas, as quais possibilitavam as crianças o desenvolvimento de habilidades para além da esfera cognitiva.

De acordo com informações contidas no PPP, a referida instituição funcionou nessa perspectiva de contraturnos até o ano de 2009. Após diversas avaliações e diagnósticos, foi possível aos sujeitos que compunham o espaço escolar na época (gestores, professores e funcionários) planejarem a organização e o funcionamento de uma escola que ofertasse aos alunos “o ensino regular fundamental e um programa de atividades educativas complementares”. Com efeito, atualmente a escola desenvolve um trabalho com base na jornada de tempo integral, onde as crianças permanecem durante os turnos matutinos e vespertinos. Essa é uma experiência exitosa da instituição, visto que, ao nosso conhecimento só existe mais uma escola na cidade que assume esse trabalho. Vale pontuar que o novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014) estabelece como uma de suas metas a configuração de que 50 % das escolas brasileiras, até o ano de 2021, estejam alicerçadas nessa perspectiva.

Atualmente, a escola atende a 127 alunos⁸, oriundos de classes econômica baixa e/ou em situação de vulnerabilidade social. No seu quadro profissional, a escola conta com 2 gestoras, 1 coordenadora pedagógica, 6 professoras efetivas- por meio de concurso público- com carga horária de 40 horas semanais. Além disso, tem o apoio de seis estagiários (5 estudantes de Pedagogia, 1 estudante de Educação Física e 1 estudante de Música, com vínculos de 20 horas semanais pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana) os quais desenvolvem oficinas de Artes, Ballet, Música, entre outras, com os alunos da instituição. Quanto aos funcionários administrativos integram o quadro seis pessoas, contando com o apoio de terceirizados (merendeiras e cozinheiras), como também de voluntários tais como Psicólogos, Assistentes Sociais e Psicopedagogo.

Analisando mais profundamente a história que demarca a origem dessa instituição escolar, observamos que a sua configuração esteve alicerçada, primordialmente, pela

⁶ A escola é vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, que garante o seu quadro de professores, dentre outros recursos materiais. Todavia, é um instituto católico que acompanha e executa mais de perto as atividades desenvolvidas.

⁷ Resguardamos o nome da instituição com base em princípios éticos.

⁸ A escolha dos estudantes é feita pelas freiras da instituição que se baseiam em aspectos sociais e econômicos das famílias interessadas em matricular seus filhos, atendendo, prioritariamente, os mais carentes.

colaboração de grupos religiosos, vinculados à igreja católica, os quais colaboram, até os dias atuais, para o seu funcionamento e organização.

Nesse sentido, é importante destacar a influência religiosa que a instituição vivencia no seu cotidiano, ocasionando valores e concepções que vão repercutir na organização do espaço da escola; desde a seleção dos estudantes, perpassando as concepções das atividades e regras estabelecidas, que em muitos momentos expressam os fundamentos seguidos pelos seus dirigentes.

Experiências, tensões e contradições vividas no estágio supervisionado

A partir de observações informais realizadas na escola, nos momentos das aulas e do recreio, percebemos que a indisciplina era queixa recorrente na fala dos professores. Em algumas ocasiões presenciamos a saída da coordenadora pedagógica das suas atividades para se dirigir até a sala de aula, com o intuito de “apagar os incêndios indisciplinados” de alguns alunos. Tais aspectos nos permitiram levantar algumas inquietações: qual a concepção de aluno disciplinado/indisciplinado para os professores e estagiários daquela escola? Eles não perdem o seu papel de autoridade quando transferem uma função que lhe caberia, de organizar e administrar as dinâmicas próprias da sala de aula, para outra pessoa?

Mediante as queixas recorrentes dos professores, planejamos grupos de diálogo para discutirmos sobre os aspectos que vinham acontecendo no tocante ao comportamento dos alunos. Assim, planejamos momentos de aprofundamento com referenciais teóricos que pudessem nos ajudar no tratamento desses aspectos. Importa dizer que a formação emergiu, também, do desejo e das necessidades dos próprios professores e dos estagiários, pois ambos os grupos foram consultados sobre os aspectos que lhes seriam mais significativos para discutir. Desse modo, os aspectos anteriormente citados nos conduzem aos estudos de Souza e Placco (2013, p. 29), quando destacam a importância de que os processos de formação sejam planejados mediante a “demanda apresentada pelo grupo ao qual se destina a formação, porque sem um diagnóstico refletido e discutido com o grupo não é possível propor ações que desencadeiem transformações”.

No decorrer das atividades, percebemos a resistência de alguns estagiários, nos transmitindo a ideia de que eles não eram os responsáveis pela indisciplina dos estudantes. Ora, a proposta não era de que eles tomassem a responsabilidade unicamente para si, mas, que pudessem refletir sobre aspectos do cotidiano da própria escola que poderiam estar

contribuindo para a permanência desses atos tidos como “indisciplinados”. Pensamos que seria viável, então, nos aprofundarmos em textos teóricos e casos de ensino que retratassem os acontecimentos, e que pudessem, de alguma maneira, contribuir para a reflexão e os processos de aprendizagem de todos os presentes, inclusive a nossa, visto que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 22).

Durante as discussões, alguns dos estagiários e professores se queixaram bastante das atitudes dos alunos, das famílias, que segundo alguns deles, não estavam cumprindo com o seu papel de educar os seus filhos, tendo em vista que alguns estudantes que chegavam à escola estavam apresentando comportamentos agressivos e hostis. Nós sabíamos e considerávamos todos esses problemas que fogem à alçada da escola e que reverbera no seu cotidiano. Porém, o desejo maior era de propor a reflexão: mas, em que sentido, podemos em nossa sala de aula, criar mecanismos para amenizar as questões indisciplinadas?

Assim, consideramos como um dos maiores desafios nesse momento, o processo de propiciar que esses sujeitos refletissem sobre a sua prática, sua sala de aula e os aspectos que desenvolvem, pois a grande maioria deles colocava o problema no outro, na família e outros demais agentes.

Impactos do estágio sobre a formação profissional

Sem dúvidas, a experiência de vivenciar o Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino, na escola mencionada neste trabalho, permitiu-nos iniciar um processo de construção de identidade com a profissão docente, pois nos levou a refletir sobre as complexidades do cotidiano da prática educativa, além dos aspectos oriundos dos contextos sociais mais amplos, que impactam, diretamente, na organização do dia-a-dia da escola, dentre as quais ressaltamos as condições materiais de estudantes oriundos de camadas populares. Além disso, as experiências nos oportunizaram a criação do desejo de atuar nesse ambiente, vindo a contribuir com uma proposta de educação mais humanizada, e que leve em conta as idiosincrasias dos sujeitos.

Dessa forma, a vivência cotidiana na escola foi mais do que necessária para que pudessemos compreender as representações dos professores, suas dinâmicas afetivas, pessoais, saberes que circulam naquele ambiente e dão significado às suas práticas. Foi possível, assim, entender sobre o que nos fala Ferenc e Mizukami (2009, p. 16), quando

pontuam a necessidade de se compreender como os profissionais que atuam na escola “aprendem a pensar como professores, como dão significado a suas experiências, como constroem seu conhecimento [...]”. Acreditamos que esses aspectos são essenciais para o profissional que deseja atuar como coordenador pedagógico, pois segundo Magalhães (2014), esse indivíduo precisa assumir uma função mediadora dentro da instituição, desfazendo a imagem inspetora, regulativa e burocratizante, que ao longo do tempo o acompanhou na história educacional brasileira.

Com efeito, experimentamos a complexidade e as demandas oriundas da rotina escolar, que é marcada por imprevistos, situações conflituosas, colocando em “prova” o papel do gestor e do coordenador pedagógico enquanto agentes de liderança que necessitam, a todo o momento, enfrentar todas as dificuldades, buscando garantir o pleno funcionamento da instituição. Sobre esses aspectos, Souza e Placco (2013, p. 84) apresentam importantes considerações quando enfatizam que:

[...] os coordenadores travam sua luta diária em choque com suas próprias necessidades corporais, afetivas, políticas, educacionais e as mesmas necessidades de crianças e jovens, dos diretores, dos professores, da família dos estudantes, dos funcionários e dos gestores do sistema ao qual pertencem como profissionais. Nada fácil!

387

Desse modo, uma das principais conclusões que podemos tirar das experiências no Estágio Supervisionado é de que não é fácil atuar como um coordenador pedagógico ou gestor escolar, pois esse ambiente é marcado por complexidades de diversas naturezas, o que requer uma sólida formação, experiência profissional, além de saberes de diversas fontes para o enfrentamento de todas as situações impostas pelo cotidiano, sem se perder no objetivo maior da escola que deve ser a de promover a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, não é impossível realizar um trabalho que promova a garantia da qualidade do processo educativo, pois observamos na escola, *locus* do nosso estágio, a preocupação dos gestores e professores, o que desencadeou a configuração de mecanismos que buscavam realizar um trabalho sério, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes.

Paralelo a esses elementos, outro aspecto que conhecemos foram as especificidades que demarcam o *metiér* da profissão docente. Assim, vivenciamos, de perto, as angústias, as tristezas e os conflitos presentes no cotidiano da escola, aspectos que passam despercebidos nos programas e currículos dos cursos de formação de professores, pela própria característica inicial que assume essa profissionalização.

Nesse sentido, concordamos com Ferenc e Mizukami (2009) quando afirmam que os próprios professores, ao longo do tempo, passam a perceber que não adianta culpabilizar a formação inicial por todos os problemas cotidianos da escola, reclamando de que a mesma não conseguiu fornecer elementos para resolvê-los, pois, ao entendermos a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, perceberemos que nos tornamos professores num processo contínuo, e, por isso, durante toda a vida. Tal convicção pôde ser por nós confirmada, pois passamos a visualizar com mais clareza todo esse processo dinâmico que demarca a atuação profissional do professor. Entretanto, tais considerações não negligenciam a necessidade de que as licenciaturas devam passar por grandes reformulações, para que possa atender às dinâmicas impostas pela escola contemporânea. A seguir, apresentamos alguns excertos dos diários reflexivos elaborados por nós estudantes-estagiários, os quais expressam alguns dos momentos e situações vivenciadas.

[...] Notamos o desejo da coordenadora, da gestora e dos professores dessa instituição, de quererem fazer o melhor para o aprimoramento das atividades pedagógicas, o que perpassa qualquer questão de nível de divisão de seus trabalhos, pois, esses contemplam em primeiro plano o sucesso de sua escola (Diário de bordo do dia 06 de Maio de 2015).

Nas observações realizadas [...] percebemos que o funcionamento da instituição escolar é realizado na cooperação, dedicação, empenho, companheirismo, divisibilidade de funções entre todos os sujeitos que regem a escola. A coordenadora ressaltou que é importante que os professores estejam sempre aprendendo mais e atualizando seus conhecimentos para que possam desenvolver com eficácia e eficiência o seu processo de ensino (Diário de bordo do dia 09 de Maio de 2015).

Observamos também o olhar investigativo da coordenadora, como trata a problemática do cotidiano da escola, pois ela vem observando a violência frequente na escola, por isso, seria o tema interessante para dialogar com os docentes na intervenção (Diário de bordo do dia 21 de maio de 2015).

Os trechos dos diários de bordo expostos acima revelam as aprendizagens, impressões e as experiências que foram construídas por nós durante a trajetória formativa do Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino. Nesse sentido, é mister reconhecer a importância e o papel que desempenharam os agentes desse espaço educativo, contribuindo para a consolidação da formação de qualidade aos estudantes. Destacamos, ainda, como um dos principais elementos observados na continuidade de participação do estágio, a descentralização das decisões e o papel dialógico que assume a gestora e a coordenadora pedagógica nas deliberações realizadas pelo grupo.

Mediante esses aspectos, trazemos à baila as ideias anunciadas por Cavalcante e Joly (2009, p. 55) quando destacam o papel e o compromisso da escola e de seus profissionais na

configuração de uma educação transgressora, que contribua para a reestruturação de uma sociedade mais justa e igualitária: “[...] o compromisso do profissional é o que norteia toda sua postura com a sociedade: voltado para o homem, solidariza-se com ele para com ele humanizar-se. Ao mesmo tempo ensina e aprende com os seus educandos, encontra obstáculos e com eles consegue superá-los”.

À guisa de considerações finais

Finalizamos este relato retomando a indagação posta inicialmente e que permite nos situarmos no arremate das ideias finais: quais as contribuições do Estágio em Gestão e Coordenação de Ensino para a constituição da identidade profissional de licenciandos em Pedagogia?

Podemos afirmar, sem sombras de dúvidas, que participar dessa etapa formativa nos permitiu conhecer as dinâmicas e os aspectos específicos de atuação dos profissionais que atuam no cotidiano da escola básica, percebemos os “amores e temores” que cercam o trabalho nesse ambiente. Além disso, diversas foram as contribuições para os nossos processos de aprendizagem da docência, além de nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre as atividades significativas que realizamos durante a vigência do estágio, podemos destacar os momentos de intervenção na formação continuada dos professores, com discussões de textos teóricos, casos de ensino que retrataram situações de sala de aula, juntamente com problematizações sobre aspectos concernentes à concepção de indisciplina que acompanhavam alguns dos professores e estagiários da instituição.

É preciso reconhecer o significado dessa experiência, como um componente imprescindível para a constituição da nossa identidade docente, pois passamos a nos enxergar enquanto sujeitos implicados naquele contexto, um de nossos possíveis ambientes de atuação profissional. Posto isto, corroboramos com as ideias de Huberman (1995, p. 38) ao afirmar que “o desenvolvimento de uma carreira é [...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões [...]”.

Enfim, esperamos que as experiências aqui relatadas possam contribuir para a reflexão de aspectos cotidianos da prática educativa escolar, incentivando a constituição de processos (auto)formativos nos cursos de formação inicial de professores.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 27/09/2015.

CAVALCANTE, F. S; JOLY, I. Z. Ensino de rítmica musical: analisando uma prática pedagógica bem-sucedida. In: REALI, A; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 45-85.

D'ÁVILA, C. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C. M; ABREU, R. M. DE (Orgs); **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. - Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p. 17-29

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FERREIRA, Á. de C.; GUERRA, A. A construção da identidade docente de licenciados em Física e Matemática: relatos sobre o processo formativo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 1, 2020. p. 86-99. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7455>. Acesso em: 18 out. 2010.

FERENC, A. V. F; MIZUKAMI, M. da G. N. Docência no ensino superior: os amores, temores e dissabores de um começo. In: REALI, A; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 87-108.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos avançados**. 15(42), 259-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 26-39.

MAGALHÃES, P. M. M. de S. **Avesso do espelho**: (re)velações sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico. Curitiba. Editora CRV, 2014.

MARTINS, Z. I. O; PEREIRA, L.L.S. A Identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 16-37.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de; MIZUKAMI, M. da. G. N. “Na escola se aprende de tudo”. In: MIZUKAMI, M. da. G. N; RODRIGUES, A. M. de M (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFCar, 2002. p. 229-256

PIMENTA, S. G. **O estágio supervisionado na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I. et al (orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 25-44.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UEFS. **Resolução Consepe 083/2013**. Regulamentação dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013.

Recebido em: 19 de novembro de 2020.

Aprovado em: 20 de dezembro de 2020.