

O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto

DJEISSOM SILVA RIBEIRO*
LÚCIA GRACIA FERREIRA**

Resumo: Este artigo objetivou analisar respostas de estagiários(as) sobre uma situação-problema, referente à atuação do gestor escolar na pandemia e a formação do pedagogo, a partir da abordagem investigativa. Deu-se no âmbito da oferta do componente curricular de Estágio Supervisionado obrigatório “Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares”, no Curso de Pedagogia da UFRB, cujo principal desafio foi o desenvolvimento deste no contexto remoto. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, a partir da análise de uma situação-problema respondida por estagiários do componente já citado, no ano de 2020. Com a técnica da Análise de Conteúdo os dados foram analisados, emergindo sete categorias. Os resultados demonstraram que o ensino remoto é um desafio ainda a superar que tem exigido de alunos, familiares e profissionais da educação novos modos de aprender e ensinar. Ainda que aprender a ser gestor passa pela aprendizagem da docência e, conseqüentemente, pela formação.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Formação Docente; Estágio Supervisionado.

Supervised internship in school management: building alternatives for teacher training in remote teaching

Abstract: This article aimed at analyzing responses from school management interns about a problem-situation, referring to the role of the school manager during the pandemic and the training of the pedagogue, based on an investigative approach. It took place within the offer of the mandatory Supervised Internship curriculum component “Management of Pedagogical Work in School Environments”, in the Pedagogy Course at UFRB, process which had as main challenge its development in a remote learning context. Therefore, we carried out a qualitative and exploratory research, based on the analysis of a problem-situation answered by interns of the component already mentioned, in 2020. Using some of the Content Analysis techniques, the data were analyzed, emerging seven categories. The results showed that remote learning is still a challenge to be overcome, which has required new ways of teaching and learning, on the part of students, family members and education professionals. Still, learning to be a school manager involves learning how to teach and, consequently, teacher training.

Key words: School Management; Teacher Training; Supervised Internship.



* **DJEISSOM SILVA RIBEIRO** é Doutor em Educação; professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.



** **LÚCIA GRACIA FERREIRA** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB.

Introdução

A formação de professores(as) no Brasil é um tema de investigação científica bastante debatido, haja visto os diferentes aspectos político-sociais e econômicos que a perpassam, assim como seus desdobramentos e especificidades. Um desses aspectos é composto pelas diferentes modalidades formativas empregadas ao longo do tempo, e suas respectivas implicações epistemológicas. Mais recentemente, em especial no que diz respeito à formação de professores(as) em serviço, foram adotadas medidas para oferta de cursos a partir das modalidades à distância e/ou semipresencial, acarretando, obviamente, queixas por parte daqueles e daquelas que consideram essas ações como inapropriadas, muitas vezes as rotulando de formação aligeirada.

Um outro relevante aspecto socioeconômico da formação de professores(as) no Brasil é o fato de que sendo a profissão docente, em especial a carreira na Educação Básica pública, uma das menos atrativas quando se trata das questões salariais e/ou dos planos de carreira, uma das possíveis consequências, para nós formadores(as) de professores(as) na Universidade pública, é o acesso de estudantes cuja docência enquanto profissão não é exatamente uma “opção” profissional, mas, em grande parte dos casos, o resultado da falta de oportunidades de acesso ao Ensino Superior em outras áreas.

Tudo isso é fruto de políticas públicas, historicamente construídas, que pouco contribuem para valorizar a profissão docente. Esses posicionamentos políticos de nossos(as) governantes, referentes à formação docente, ao

“desprestígio” profissional e à falta de opção nas carreiras do Ensino Superior, assim como as políticas salariais que não “favorecem” as carreiras do magistério na Educação Básica pública, acredita-se, interferem sobremaneira no direito fundamental de cada um(a) dos(as) brasileiros(as) a uma Educação escolar de qualidade. Essa falta de “vontade política” somente faz aumentar a “dívida educacional” do Estado brasileiro, conforme aponta Ribeiro (2020).

Não obstante, o que se tem adotado de mais “usual” no Brasil é a formação de professores(as) para a Educação Básica, na modalidade presencial nos cursos superiores de Licenciatura Plena, sendo que essa seara formativa é amplamente ofertada pelas Universidades públicas, uma vez que as Instituições particulares de Ensino Superior parecem manter tais cursos muito mais como “complemento” de seu universo de possibilidades, do que efetivamente como fonte de renda, haja visto a suposta lucratividade de cursos de “*status*” social mais elevado.

Dessa forma, as Universidades públicas oferecem cursos superiores de Licenciatura Plena como forma de promover o bem público social, com a proposta de uma formação de qualidade para os/as futuros(as) professores(as) da Educação Básica brasileira, cumprindo um dos principais itens de sua missão institucional e social.

A formação de gestores(as) escolares, por sua vez, enquanto objeto de estudos, não é tão antigo e tampouco fartamente investigada quanto a discussão em torno da formação de professores(as). Essa temática é, na verdade, ao nosso ver, quase que negligenciada no país, não necessariamente pela falta de pesquisas

e de pesquisadores(as) interessados(as) no tema, mas, principalmente, por falta de “visibilidade acadêmica”, uma vez que a formação de professores(as) é um tema candente de investigação acadêmico-científica¹.

Uma outra questão que poderia ser abordada, de forma breve, é a da “falta de formação” para eventuais futuros(as) gestores(as) escolares. Aqui nos referimos ao fato de que qualquer licenciado(a), não somente em Pedagogia, sendo docente concursado da Educação Básica pública pode, por meio do processo de eleição para Diretor(a) de Escola, chegar à Gestão Escolar sem sequer ter tido uma única disciplina dessa temática em sua formação inicial em Licenciatura.

A esse respeito, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

¹ Somente a título de exemplificação do que estamos afirmando, realizamos duas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no dia 14 de março de 2021. Na primeira delas, utilizamos o argumento de busca “formação de professores”, entre aspas, como filtro de busca. O resultado, 19.281 (dezenove mil, duzentos e oitenta e um) trabalhos. Na segunda busca, utilizamos o argumento “formação de gestores escolares”, e o resultado foi um total de 39 (trinta e nove) trabalhos encontrados.

Essa determinação de nossa lei máxima da Educação Nacional nos impulsiona a formular as seguintes indagações: somente os/as pedagogos(as) poderiam, então, assumir função ligadas à Gestão das escolas públicas? Ou, no mínimo, os/as licenciados(as) em outras áreas deveriam ter, necessariamente, pós-graduação equivalente a Gestão Escolar? Esses são questionamentos para uma outra pesquisa, mas que estão aqui postos para suscitar reflexões.

Nos cursos de Pedagogia, por sua vez, após sua reformulação, levada a efeito pela Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006), lastreada pelo parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005), a formação de gestores(as) escolares tem ficado “restrita” a uma e/ou duas disciplinas no mapa curricular dos cursos de Pedagogia e, na maioria dos casos, é um componente curricular que traz consigo o Estágio Supervisionado obrigatório, cuja proposta é propiciar aos/às estudantes algumas necessárias vivências nesse contexto da Gestão Escolar.

Não é diferente o caso com o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que em seu *Campus* da bela cidade de Amargosa-Bahia, conta com um Centro de Formação de Professores (CFP). No curso de Pedagogia da UFRB/CFP a formação para os/as futuros(as) gestores(as) escolares se dá no âmbito de duas disciplinas obrigatórias, quais sejam: Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes não-Escolares, sendo ambas disciplinas obrigatórias do mapa curricular daquele curso e igualmente ambas possuem carga horária de Estágio Supervisionado obrigatório.

Acreditamos ser desnecessário reiterar que nessas duas disciplinas compreende-se um núcleo de discussão específica da Gestão Escolar e sua formação inicial, sem que, no entanto, seja desconsiderado o fato de que o/a Gestor(a) Escolar, formado(a) inicialmente em cursos de Pedagogia, está sendo formado(a) no bojo da totalidade do mapa curricular, uma vez que defendemos a posição política de que não há formação para o/a Gestor(a) Escolar a não ser pela via da formação docente.

Outro ponto defendido é a questão ética na formação de Gestores(as) Escolares, principalmente, no que diz respeito à ética na administração pública e a compreensão da função enquanto serviço público de interesse coletivo. Conforme Vicente e Ribeiro (2018, p. 77):

[...] Na origem da função administrativa é possível destacar a existência dos seguintes aspectos: propósito, coleta de dados, planejamento, direção e a tomada de decisões, assim como o ato de segui-las e uma coordenação cuidadosa dos esforços. A realização do esforço conjunto e a existência do gerenciamento são pontos importantes, pois deixam transparecer não apenas a ausência de interesse particular, mas também que o gerenciamento e a função administrativa são atividades que dispensam totalmente as preocupações com o poder e/ou prestígio, o que interessa é realizar o trabalho, ou em outras palavras, o propósito é contribuir para que o trabalho seja concluído a bom termo; aquele que desempenha a função administrativa deve esforçar-se para estabelecer uma estreita relação entre a sua atividade e os interesses públicos.

Desse modo, com a grave situação mundial de saúde pública que assolou o Brasil no ano de 2020, e com todas as recomendações de distanciamento social e de oferta de ensino remoto sendo sabiamente seguidos e orientados pela UFRB, ocorreu no Semestre Suplementar 2020.3, a oferta do componente curricular Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares, momento no qual os autores do presente artigo compartilharam as responsabilidades por uma turma de 50 (cinquenta) estudantes dessa disciplina.

O que se apresenta a seguir são algumas de nossas reflexões, construídas no processo investigativo durante e pós-oferta da disciplina, a respeito de uma proposta de Estágio Supervisionado construída por um dos autores deste trabalho e implementada por ambos, no referido semestre letivo e na supracitada turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB/CFP.

Num primeiro momento, os/as estudantes se mostraram um tanto quanto receosos(as) pela realização de um Estágio Supervisionado obrigatório no formato proposto e efetivamente ofertado, qual seja, através da modalidade de Extensão, obviamente para além da carga horária da própria disciplina, assim como da reflexão e construção investigativa com base em situações-problema e com a participação, em dois momentos síncronos formativos, de uma Diretora de Escola do Município de Amargosa-BA e de uma Coordenadora Pedagógica do Município de Itapetinga-BA.

A ideia do estágio na modalidade de extensão se atinha na perspectiva da formação de gestores escolares a partir de uma abordagem investigativa, com problematizações de situações

hipotéticas, visto que era inviável, em tal momento, 2020, a realização de qualquer “pesquisa” nas escolas de Amargosa, pois estavam todas com as atividades de ensino suspensas.

Todo esse processo foi, obviamente, consubstanciado pelas leituras e discussões realizadas nas atividades síncronas e assíncronas da referida disciplina, cuja carga horária é de 68 horas semestrais, e foram refletidas em forma de texto, com a elaboração de um “Relatório de Estágio” na forma de um “Caderno de Aprendizagens”.

A proposta teve como base também a discussão desse tema por parte de Souza e Ferreira (2020, p. 15), pois as autoras afirmam ser possível:

[...] desenhos didáticos para a realização do estágio supervisionado remoto que preserve a tríade de sujeitos institucionais que o sustenta, bem como o exercício profissional na escola da educação básica. A vivência com os pares da formação, a interação simétrica com os colegas de estágio do ensino universitário e as interações assimétricas com alunos e profissionais de escolas de educação básica são remodeladas para o ambiente virtual.

E, com base no que afirmam as autoras, é que foi construída uma proposta de realização do Estágio Supervisionado obrigatório para o componente curricular Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares, buscando justamente considerar a necessária “tríade” de sujeitos institucionais. Outros estudos (FERREIRA; FERREIRA, ZEN, 2020; FERRAZ; FERREIRA, 2021; FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021) também remetem à

implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como a alternativa viável para continuação do processo ensino-aprendizagem escolar em tempos de pandemia, o que exigiu a reinvenção da docência e novos desenhos didáticos.

Essa construção coletiva da formação de gestores(as) escolares, através do ensino remoto, necessita considerar um dos principais elementos dos processos de formação docente, que refletem na formação do(a) Gestor(a) Escolar, conforme nos aponta Ferreira, Clark e Ribeiro (2020, p. 17):

[...] realizamos o esforço de formadores de profissionais da educação básica, numa perspectiva de gestão escolar e gestão do trabalho pedagógico em ambientes escolares que buscou ultrapassar a mera perspectiva de reprodução do conhecimento, mas um processo de investigação e de construção de saberes com base numa implicação consciente e embasada em processos formativos autônomos e autonomizantes.

Isso ocorre devido ao fato de se construir o processo formativo, nesse componente curricular, considerando indissociável a opção da autonomia e do autonomizante, pois são os únicos “modos” viáveis para a formação docente na contemporaneidade. Não consideramos ser plausível formar um(a) docente que ainda possa acreditar nos supostos méritos de uma Educação Bancária (FREIRE, 1987).

Construindo algo que buscasse ultrapassar a “velha” concepção de Educação Bancária (FREIRE, 1987), a proposta foi elaborada com o cuidado de que não se tornasse a mera transposição do presencial para o Ambiente Virtual, o que colocaria em

questão todos os esforços no sentido de construção da autonomia. Dessa forma, procuramos utilizar as ferramentas digitais para além da condição de repositório virtual de conteúdos, com a construção de uma abordagem dinâmica, e o objetivo de fomentar a formação crítica, consciente e autonomizante.

Sem perder de vista essa abordagem, foram propostas a análise e reflexão, por parte dos(as) estudantes, de 3 (três) situações-problema que, posteriormente, tiveram a oportunidade de ser debatidas com as duas profissionais da Educação Básica que participaram desse processo formativo / projeto inovador. Assim, as situações-problema foram enviadas aos estudantes através de *link* do Formulário Google.

Para a análise das respostas à situação-problema 2 (dois), referida acima, a principal técnica utilizada foi a Análise Categorical, que segundo Bardin (1979, p. 153, grifos da autora), “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”. Com base nessa técnica, construímos, a partir das respostas dos(as) estudantes, as seguintes categorias, que refletiam as sugestões deles(as): atividades lúdicas; atuação dos pais e/ou responsáveis; orientação / formação para os pais e/ou responsáveis; uso das tecnologias; opção ao uso das tecnologias; dificuldades de adaptação ao ensino remoto; e formação em tecnologia para os/as professores(as). Desse modo, este artigo objetivou analisar respostas de estagiários(as) sobre uma situação-problema, referente à atuação do gestor escolar na pandemia e a formação do

pedagogo, a partir da abordagem investigativa.

Formando para gestão escolar: análises e problematizações

Em função dos dados coletados/produzidos apresentamos, a seguir, nossas reflexões acerca das respostas à situação-problema de número 2 (dois), analisada pelos(as) estudantes, e que colocava justamente a problemática de ser Gestor(a) Escolar em tempos de Ensino Remoto, conforme se pode observar pelo seu enunciado:

A pandemia da COVID-19 assolou o mundo e nos deixou poucas alternativas. Mudou rotinas, retirou certezas e revelou prioridades. Na educação, passamos a vivenciar o ensino remoto como meio viável para concretização da escolarização, tanto na educação básica quanto superior. Ao remeter a educação infantil, primeira etapa da educação básica, deparamo-nos com a não permissão deste nível de ensino para funcionar na modalidade a distância, segundo a LDB, pelas suas peculiaridades. Mas esta exceção aconteceu com o cenário de crise pandêmica e as crianças desta etapa foram inseridas na educação remota. Diante dessa situação, com especificidades da educação infantil, como orientar professores na/para realização das atividades com crianças de até 5 anos, de modo não presencial? Como orientar esse fazer pedagógico com as limitações existentes (tecnológicas, estruturais, rotina, familiares dos alunos, condições dos alunos, idade dos alunos etc.)? (AUTORES, 2020, p. 1).

Dos(as) 50 (cinquenta) estudantes regularmente matriculados(as) no componente curricular 39 (trinta e nove) responderam a essa situação-problema de número dois. É importante considerar que esses/essas estudantes do curso de Pedagogia, estagiários(as) do componente curricular Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares, construíram suas respostas com base naquilo que consideraram relevante para a atuação dos(as) profissionais da Educação Básica, nessa modalidade do Ensino Remoto, mesmo sem que eles/elas próprias tivessem (ou, pelo menos, nos relatassem) experiência com essa modalidade, para além da condição de estudantes da UFRB.

Ainda, vale destacar o fato de que alguns/algumas estudantes, talvez por não terem compreendido a situação-problema e a resposta que se solicitou, escreveram, na verdade, como que um texto em forma de mensagem aos/às profissionais de uma escola pública de Educação Básica, na condição de gestores(as) dessa instituição de ensino.

A partir das respostas dos estagiários apontamos que o contexto da pandemia foi compreendido por eles, visto que as saídas expostas sempre remetiam às possibilidades viáveis para os tempos atuais. Também porque eram repletas de sugestões sobre o que era possível realizar na Educação Infantil, a partir de atividades não presenciais.

A Educação Infantil é uma das etapas da educação básica mais atingida pela pandemia (SANTOS; VIEIRA; MOREIRA, 2021), em função da exigência de socialização no processo de aprendizagem e pela especificidade que carrega, dentre elas o cuidar e educar, tão prejudicado pelo isolamento social. Então, pensar em atendimento a esta etapa é pensar em modos de gerir as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas também não presencialmente, por isso entendemos que não é uma responsabilidade somente do professor, mas também do gestor. É necessário atender a educação da criança como prioridade absoluta do estado e o respeito aos direitos desses sujeitos.

Abaixo apresentamos o Quadro 1, com as categorias de análise construídas.

Quadro 1: Categorias de análise.

Categorias	Nº de respostas
Atividades lúdicas	12
Atuação dos pais e/ou responsáveis	29
Orientação/formação para os pais e/ou responsáveis	11
Uso das tecnologias	17
Opção ao uso das tecnologias	12
Dificuldades de adaptação ao ensino remoto	20
Formação em tecnologia para os/as professores (as)	6

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nesse processo de formar-se pedagogo, com habilitação para atuar na gestão escolar, deparamo-nos com as “atividades lúdicas”, aqui apontadas, como a primeira das categorias emergidas. Os(As) estagiários(as) citaram a relevância de se indicar/propor atividades dessa natureza para a concretização do ensino remoto na Educação Infantil. Com isso, entendemos que tal categoria pode ter aparecido como um modo de compensação, pois já que não se tem a presencialidade como forma de fazer na educação infantil e atender suas especificidades, as atividades lúdicas neste contexto não presencial deveria sobressair. Ao formar-se para docência na Educação Infantil, o pedagogo deve considerar as culturas infantis no processo ensino-aprendizagem, independente do contexto, considerando, apenas, a viabilidade destas nas situações de aprendizagens para proporcionar às crianças vivências e experiências. Nesta perspectiva, com este mesmo profissional, a formação para gestão escolar emerge, pois cabe ao indivíduo que ocupa esta função orientar professores no exercício de sua função e isto passa pela sugestão dos modos de fazer a docência.

O próprio Parecer 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, com orientações referentes a todos os níveis de ensino, recomendou tais atividades:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou

responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (p. 9).

A segunda categoria construída, intitulada “atuação dos pais e/ou responsáveis”, teve como base das inferências a importância atribuída pelos(as) estagiários(as) em relação à necessidade de efetiva atuação/participação dos pais e/ou responsáveis na realização das atividades do ensino remoto de seus/suas filhos(as). Próxima a esta também emerge a terceira categoria, que distinguiu algumas respostas entre “atuação dos pais e/ou responsáveis” e “orientação/formação para os pais e/ou responsáveis”. Na condição de estudantes conscientes, e de estagiários(as) preocupados(as) com a efetiva realização das atividades da Educação Infantil no ensino remoto, houve o apontamento para a orientação e/ou formação para os pais e/ou responsáveis para o apoio à realização das atividades educativas por parte das crianças.

O Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020), também delegou aos pais e/ou responsáveis tal função, pois são eles que, neste período de isolamento, estão mais próximos das crianças e podem auxiliá-los presencialmente, a partir da orientação dos professores. Entendemos que ensinar crianças no período da pandemia tornou-se uma atividade conjunta e envolve família e escola. Assim:

Nessa situação de excepcionalidade para a educação infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, **quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças** (p. 9, grifos nossos).

Esta orientação é extremamente relevante e deve ser direcionada pela equipe gestora da escola, porque muitas famílias de alunos são desprovidas de conhecimentos específicos e condições intelectuais e socioeconômicas para auxiliá-los nas tarefas escolares. Portanto, a organização do trabalho pedagógico na pandemia prevê um novo modo de conceber este fazer, prevê reinvenções. De qualquer forma, não podemos esquecer que, presencial ou não, a criança deve ser o centro do planejamento pedagógico. Assim, “neste sentido, conduzir os professores, alunos e familiares, ressaltando a importância de cada segmento, na superação dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, representa mais um desafio na gestão de conflitos, interesses e perspectivas educacionais” (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 18) e tal cabe à gestão escolar.

Ainda nesse sentido, é importante frisar que a grande maioria relativizou os níveis de exigência em relação à participação de pais e/ou responsáveis nas “aulas”, e/ou atividades de seus/suas filhos(as), em função da “falta de capacidade” (analfabetismo e/ou grau de instrução) desses pais e/ou responsáveis em realizar um efetivo acompanhamento de um tipo de atividade em que eles/elas próprios(as) tivessem elevados níveis de dificuldade de compreensão.

Com relação à quarta categoria, “uso das tecnologias”, os estudantes apontaram, expressamente, para a necessidade de utilização desse meio para o ensino remoto, visto que tem sido o mais usual neste período. Na quinta categoria intitulada de “opção ao uso das tecnologias”, os estagiários consideraram a possibilidade de que os pais e/ou responsáveis por essas crianças da Educação Infantil não tivessem, no momento de realização das atividades, à sua disposição, nenhum tipo de tecnologia. Para essa categoria foram contabilizadas respostas que mencionavam o envio de atividades escritas e/ou impressas para as casas das crianças. Mas tomamos as palavras de Santos, Vieira e Moreira (2021, p. 206) para problematizar estas questões:

Em se tratando do trabalho com a educação infantil, como trabalhar o educar e cuidar, fundamento dessa etapa, ao contexto do ensino virtual? Como cuidar das crianças sem a presença física da professora? Como ofertar o “ensino” de forma igualitária, com recursos tecnológicos de qualidade a todas as famílias das crianças matriculadas? Apoiar ou criticar o uso das tecnologias para o trato com as crianças?

Ratificamos a pertinência dos questionamentos acima e sinalizamos a inevitabilidade de pensarmos as especificidades do público a ser atendido. Aqui, trata-se das crianças e salientamos que a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas por parte de pais, familiares e alunos tem gerado incertezas, inseguranças e desconfianças neste período de ensino remoto. Além do mais, para tal uso é preciso pensar a essencialidade de ter os aparelhos tecnológicos, o acesso à internet com qualidade, o conhecimento sobre como usá-los e na estrutura doméstica para uso. Tudo isso desvela aspectos como a desigualdade social que foge do controle das escolas (por ser crescente, inclusive), mas que não a isenta de continuar realizando o seu trabalho que consiste em proporcionar a escolarização às crianças através do ensino presencial ou remoto. Desse modo, a equipe gestora torna-se responsável por planejar o trabalho pedagógico conforme condições de realização deste por todos os envolvidos.

As dificuldades de adaptação ao ensino remoto, não é um problema isolado, mas geral e se constitui a sexta categoria deste estudo. Uma das palavras comumente utilizadas pelos(as) respondentes foi “desafio” que, em nossa abordagem, também foi interpretada como indício de dificuldade de adaptação. Outros estudos (FERREIRA; ABREU, 2021; FERRAZ; FERREIRA, 2021) já vinham apontando para isso, desse modo, o ensino remoto se configura como a exigência da atualidade/emergencialidade para alunos, familiares e profissionais de educação, cujo tempo, espaço e papéis sociais foram totalmente afetados.

Migrar do presencial para o remoto não é algo natural, não é uma mudança instantânea, é uma mudança social, econômica e cultural, portanto, não é fácil e exige, de fato, adaptação e reinvenção.

Quanto à última categoria, causou-nos surpresa o fato de apenas 6 (seis) dos(as) 39 (trinta e nove) respondentes ressaltarem de forma enfática a necessidade de formação em tecnologia para os/as professores(as), uma vez que esses(as) estudantes serão futuros professores da Educação Básica que, atualmente, em processo de formação inicial na condição de estagiários(as), foram colocados(as) numa suposta função de Gestão Escolar para responder a demandas diante do Ensino Remoto. Mas, salientamos que formação docente é essencial, em tempos de ensino remoto torna-se urgente. Ferreira (2020) resalta que a formação docente deve atender a demandas atuais. Com o ensino remoto, lidar com as tecnologias passou a ser uma necessidade (essencialidade), cujas aprendizagens da docência devem se dar.

Como base nos dados apresentados questionamos: como os(as) alunos(as) estagiários(as) pensam sua formação? Como pensam a atuação na gestão escolar em escolas de Educação Infantil? Como pensam esta atuação em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Ressaltamos que a formação em Pedagogia, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso (BRASIL, 2006), forma para gestão escolar e habilita o profissional para tal função. Desse modo, vale salientar que é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) contemplem tal habilitação neste curso, pois, a

qualidade da educação também abarca reflexos da formação dos professores.

O estágio supervisionado é um importante componente curricular dos cursos de licenciatura e momento para a aprendizagem da profissão docente e conhecimento sobre o funcionamento da escola. É evidente que o estágio contribui para aprendizagens por possibilitar o contato com situações de aprendizagens sobre as funções de atuação, aqui no caso, as de pedagogo que abarcam tanto à docência quanto a gestão (FERRAZ, 2020; FERREIRA; FERRAZ, 2021).

Neste âmbito, formar gestores escolares exige mais que somente discussões teóricas, é preciso provocar os sujeitos em formação, colocá-los em situações de conflito e o estágio supervisionado é um momento propício para isso. Sinalizamos que as respostas destes(as) estagiários(as) sobre uma situação-problema, dando conta de mostrar aprendizagens construídas sobre a função do gestor escolar e suas atribuições, foram perspectivadas na formação. Também sobre a necessidade do gestor escolar em ter conhecimento para orientar a equipe de profissionais da educação sob sua responsabilidade na organização do trabalho pedagógico nos mais diferentes cenários e para agir na imprevisibilidade.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar respostas de estagiários(as) sobre uma situação-problema, referente à atuação do gestor escolar na pandemia e à formação do pedagogo, a partir da abordagem investigativa. A necessidade de reconfiguração das atividades de estágio se deu devido à pandemia, que provocou o “abortamento” das atividades presenciais nas escolas.

Assim, consideramos o ensino remoto como um desafio ainda a superar que tem exigido de alunos, familiares e profissionais da educação novos modos de aprender e ensinar.

Os resultados desta pesquisa ratificam a educação infantil como uma etapa cheia de especificidades, dentre elas o binômio cuidar-educar, tão prejudicado pelo isolamento social. Ainda que a organização do trabalho pedagógico deve prever o atendimento social e educacional da criança e suas possibilidades de aprender. Assim, as alternativas para ensinar e aprender na pandemia no cenário de ensino remoto emergencial exigiu de alunos, familiares e profissionais da educação a reinvenção de espaços, tempos, modos de pensar, de fazer.

Salientamos que, conforme dados aqui apresentados, os(as) estagiários(as) em formação para atuar como professor e gestor escolar, habilitações da formação em Pedagogia, tem conseguido dar respostas para a emergencialidade do contexto, condizente com ele e com o público a ser atendido. Ainda, que aprender a ser gestor passa pela aprendizagem da docência e, conseqüentemente, pela formação. Ressaltamos a importância do estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura que, propiciam aos estudantes, o contato com a função e as vivências de situações reais de trabalho, aqui, no caso, do trabalho como gestor escolar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020b, Seção 1, pág. 32.

FERRAZ, R. de C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. **Humanidades & Inovação**. 2021. v. 38. p. 1-25.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021.

FERRAZ, R. D. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1. 2021. p. 323-344.

FERREIRA, L. G.; ABREU, R. M. A. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31. 2021.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431. 2020.

FERREIRA, L. G.; CLARK, G. N.; RIBEIRO, D. S. Formação do Pedagogo para Gestão Escolar: experiência curricular em interface com extensão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 7, 2020. p. 1-19.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, D. S. (Org.) **Direito à Educação no Brasil**: as Constituições brasileiras e a dívida educacional. Curitiba: CRV, 2020. 260p.

SANTOS, R. A.; VIEIRA, E. P.; PEREIRA, M. S. O sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia da COVID -19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 02, n. 10, jul./ago., p. 201-215. 2021.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Revista Tempos e Espaços Educação**. v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020.

VICENTE, J. J. N. B.; RIBEIRO, D. S. Ética e Administração: uma reflexão introdutória. **Saberes**, Natal-RN, v. 18, n. 3, dez. 2018, p. 76-85.

Recebido em 2021-10-18
Publicado em 2022-03-01