

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

O estágio supervisionado remoto na educação infantil: reflexões sobre a construção da identidade profissional docente a partir de um autorrelato de experiência.*Remote supervised internship in early childhood education: reflections on the construction of teachers' professional identity based on a self-report of experience.*Karen Vitória Viana Barbosa MONTECLARO¹Luana Nascimento dos SANTOS²Nayanne Nayara Torres da SILVA³

RESUMO: O presente trabalho foi constituído a partir da experiência vivida durante o Estágio Supervisionado Obrigatório Remoto na educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, no ano de 2022, tendo o objetivo central de analisar, por meio de um autorrelato de experiência, as implicações do estágio supervisionado obrigatório remoto para o processo de construção da identidade profissional docente. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com características descritiva/analítica, envolvendo as narrativas da pesquisa. Como referencial teórico, realizamos a discussão sobre o estágio supervisionado obrigatório e a identidade docente, respaldando-nos em Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2005), Drummond (2013), Souza e Ferreira (2020), Nunes e Caetano (2009), Nóvoa (2022), dentre outros. Os resultados demonstraram que a experiência do estágio supervisionado obrigatório I contribuiu no processo de construção de novos saberes, articulados aos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia, como também na identidade profissional docente das estudantes-pesquisadoras, dada a experiência vivenciada no contexto atípico de pandemia.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório Remoto. Educação Infantil. Identidade Profissional Docente. Autorrelato.

ABSTRACT: The present work is based on the experience gained during the Remote Mandatory Supervised Internship in early childhood education as part of the Pedagogy course at the University of Pernambuco – Campus Petrolina, in 2022. The central objective is to analyze, through a self-report of the experience, the implications of the remote mandatory supervised internship for the process of building a professional teaching identity. The methodology adopted was a qualitative approach with descriptive/analytical characteristics, involving research narratives. As a theoretical reference, we discussed the mandatory supervised internship and teaching identity, drawing on Pimenta (1999), Pimenta and Lima (2005), Drummond (2013), Souza and Ferreira (2020), Nunes and Caetano (2009), Nóvoa (2022), among others. The results demonstrated that the experience of the mandatory supervised internship contributed to the process of building new knowledge, linked to the knowledge acquired during the Pedagogy degree course, as well as to the professional teaching identity of the student-researchers, given the atypical context of the pandemic.

Keywords: Remote Mandatory Supervised Internship. Early Childhood Education. Professional Teaching Identity. Self-Report

¹ Pedagoga formada na Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. Email: karenvitoria78@gmail.com

² Pedagoga formada na Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. Email: luananascimento796@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora do curso de Pedagogia da UPE Campus Garanhuns. Email: nayanne.torres@upe.br

1 Introdução

A pandemia ocasionada pela COVID-19, durante os anos de 2020 a 2023⁴, demandou dos poderes públicos a necessidade de reformulação das políticas educacionais que passaram a adotar novidades nas diretrizes que regem a educação pública. A inércia do governo federal brasileiro fez com que o Supremo Tribunal Federal (STF) interferisse, dando aos estados autonomia para organizar estratégias e ações que viabilizassem as políticas de contenção e controle da pandemia, incluindo, nesse contexto, as políticas voltadas ao campo da educação.

Em Pernambuco, assim como em outros estados do Brasil, foram adotadas medidas de isolamento social, emitindo-se, via governos estadual e municipais, orientações sobre o funcionamento de instituições de ensino, procurando não acarretar prejuízos na formação do discente. No Ensino Superior, essa condição não foi diferente e a Universidade de Pernambuco (UPE), assim como as demais instituições públicas de Ensino Superior do Estado, seguiram o Decreto N° 50.433 de 15/03/2021, que em seu Artigo 2º, sinalizava que “fica vedado em todo o Estado, em qualquer dia e horário, o funcionamento de estabelecimentos e a prática de atividades econômicas e sociais, de forma presencial, com exceção daquelas listadas no Anexo Único”.

Tal decreto, que sofreu prorrogações, interferiu diretamente na organização do trabalho pedagógico, que precisou ser reinventado para atender as demandas provocadas pela nova situação. O campus Petrolina da UPE suspendeu suas atividades a partir da data estipulada no decreto Estadual, ficando meses sem realização de atividades presenciais, interrompendo o andamento do primeiro semestre letivo de 2020. Com a volta das aulas no formato remoto de ensino, no segundo semestre de 2021, a universidade visava garantir aos discentes a continuação de sua formação, ofertando os componentes curriculares nesse novo formato, dentre eles, o estágio supervisionado obrigatório. De acordo com a Resolução do CEPE⁵ N° 070/2018

ART. 6º. Serão considerados campos de estágio os ambientes de trabalho pertinentes ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural,

⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou no dia 05 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

⁵ CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, é um órgão deliberativo, normativo e consultivo superior, em matéria de ensino, pesquisa e extensão.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

proporcionado aos discentes pela participação em situações reais de vida e de trabalho. (UPE, 2018).

Assim, discutir a temática do Estágio Supervisionado Obrigatório I no formato Remoto (ESOR), ocorrido no período 2020.2, no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, deu-se a partir do contato com as escolas e vivência das experiências de forma remota, durante o momento pandêmico. Nessa direção, apresentamos como questão norteadora do presente trabalho: o que o relato de experiência de estudantes do curso de Pedagogia revela sobre as implicações do estágio supervisionado obrigatório I, no formato remoto, para a construção da identidade profissional docente? Para responder a essa questão, objetivamos analisar, por meio de um autorrelato de experiência, as implicações do estágio supervisionado obrigatório I remoto, para o processo de construção da identidade profissional docente, tendo como objetivos específicos: (1) analisar os conhecimentos construídos na vivência do estágio supervisionado obrigatório I no formato remoto; (2) identificar as vivências que contribuiram para o processo de construção da identidade profissional docente de estudantes do curso de Pedagogia.

Feito este preambulo, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com a introdução; no segundo momento, apresentamos a discussão teórica, alavancada por três seções: a primeira, que discute o Estágio Supervisionado na formação de professores; a segunda, que aborda a especificidade do estágio Supervisionado I; e a terceira, que dispõe sobre a construção da identidade docente. Logo após, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, seguido da análise dos dados. Por fim, evidenciamos as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 O estágio supervisionado na formação de professores

O estágio supervisionado é um elo entre o conhecimento empírico e o teórico, resultando na práxis pedagógica. De acordo com Pimenta e Lima (2005), o estágio vai além de uma prática meramente programada e reprodutiva, configurando-se como campo de conhecimento e um instrumento de estudo epistemológico. Assim, é capaz de garantir reflexões críticas sobre a formação e as aprendizagens alcançadas mediante a heterogeneidade do espaço escolar, pois essa

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

interação entre o licenciando e o ambiente profissional visa proporcionar ao graduando um encontro com a docência. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 73),

durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Todavia, é importante destacar que a concepção de estágio ganha sentidos e enfoques de investigação diferentes no decorrer da história, reconhecido desde a reprodução de modelos, de instrumento de técnica, em que “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]” (Pimenta, 2005, p. 09), até uma concepção mais crítica e reflexiva de práxis pedagógica.

O enfoque da prática como reprodução de modelos, está atrelado à ideia de que a realidade educacional não muda. Nessa abordagem, o fazer docente é resumido à reprodução de técnicas, distanciando-se da formação crítica do graduando (Pimenta; Lima, 2005). Esse tipo de concepção não atende mais às necessidades da formação docente, uma vez que o ambiente escolar é heterogêneo e sofreu drásticas mudanças devido às transformações sociais e históricas. Os estudantes da década de 90 do século XX não são os mesmos do século XXI, por isso, não se pode ficar enraizado apenas a uma formação limitadora ou imitadora, embora, conforme destaca Nóvoa (2022), todas as profissões possuam um pouco de caráter conservador e habitual que impossibilita a renovação de práticas e métodos.

Destacamos a necessidade de o estágio supervisionado ser instrumento de reflexão, de produção de conhecimentos e integração entre os saberes científicos e os produzidos na prática, considerando tanto o empírico quanto o teórico. Nessa direção, defendemos que as várias situações vivenciadas no estágio podem favorecer o desenvolvimento da práxis, ou seja, da ação-reflexão-ação. Segundo Leffa (2001, p. 335), “a formação docente tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

Nessa direção, sinalizamos o estágio enquanto campo de pesquisa que propõe reconhecer o espaço escolar, para além de como ele se apresenta, como uma busca constante por novos conhecimentos na relação entre os dados que são apresentados na realidade e os que foram percebidos pela investigação realizada. De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 14), “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2022) enfatiza que apenas a articulação entre universidade, profissionalização e escolas pode garantir uma formação de qualidade, pois precisa de uma integração entre profissionais formados e o espaço da escola para que o que é ensinado na universidade possa ganhar significado. Com isso, o estágio precisa ser encarado como uma atividade de ensino (haja vista que é um componente curricular), de extensão (atividade que abrange a comunidade), e de pesquisa, integrando esses eixos que compõem o tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Dessa maneira, entende-se que a formação docente se inicia desde o ingresso na universidade, na qual esta e a comunidade escolar, integradas em um ideal educativo, devem oferecer oportunidades necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades eminentes à atuação docente. O estágio é o momento dessa interação que proporciona mudanças e reflexões sobre o ser e fazer do professor.

2.2 A especificidade do estágio supervisionado obrigatório no curso de Pedagogia da UPE – Campus Petrolina

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade de Pernambuco do Campus Petrolina, do ano de 2007, engloba três estágios supervisionados obrigatórios, sendo o primeiro desenvolvido na educação infantil. De acordo com o referido documento, o Estágio Curricular se caracteriza como uma exigência legal e um procedimento metodológico do curso, visando ao intercâmbio, à reelaboração e à produção de conhecimentos sobre os diferentes contextos de atuação e as alternativas de intervenção profissional (UPE, 2007).

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

O estágio na educação infantil propõe a formação do ser docente enquanto profissional dessa modalidade, no qual os conhecimentos podem ser construídos a partir dessa experiência. Este mesmo documento apresenta como um dos seus objetivos subsidiar a construção da identidade profissional a partir da observação/análise crítica de situações vividas em contextos institucionais, em uma perspectiva de aproximação do saber, do saber fazer e do saber ser (UPE, 2007).

No que se refere a essa formação, Drumond (2013, p. 190) destaca que “a formação de professores de educação infantil, em nível superior, representa um avanço na profissionalização e na valorização de professores que trabalham com as crianças pequenas”, revelando a singularidade e especificidade que o trabalho com as crianças da educação infantil requer. O referido autor ainda destaca que

discutir a questão da formação inicial de professores(as) de crianças pequenas faz-se importante uma vez que a Educação Infantil tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental e, portanto, requer do(a) profissional docente saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas. (Drumond, 2013, p. 186)

Nessa direção, é preciso atentar para as concepções de criança, creche e pré-escola, que apesar de terem sido modificadas ao longo do tempo, hoje se encontram respaldadas em uma perspectiva de criança enquanto sujeito histórico e de direitos - evidenciada nos atuais documentos oficiais que regem o campo da educação infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil.

Diante disso, o estágio supervisionado na educação infantil precisa considerar essa criança como sujeito social e de direitos, produtora de conhecimentos, o que requererá o desenvolvimento de experiências significativas para os pequenos. No que diz respeito ao estágio remoto na educação infantil, destacamos as limitações das interações virtuais, por meio dos encontros síncronos, em que estas aconteceram, fazendo-se necessário a (re)formulação de práticas que, mesmo remotamente, não desconsiderassem a concepção acima.

Nessa direção, Souza e Ferreira (2020) afirmam que os professores e estudantes foram responsáveis por remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. Diante dessa realidade, foi necessário o “reinventar-se”, a fim de que não houvesse um prejuízo maior para a formação docente. Portanto, a vida nas escolas teve que se reconfigurar

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

perante uma tela de computador ou outros equipamentos virtuais. Isso reverberou na construção da identidade profissional docente, conforme discutido a seguir.

2.3 A construção da identidade profissional docente e o papel do estágio supervisionado

A identidade profissional do professor recebe influência do decurso da vida, que vai da formação inicial às experiências no espaço escolar, em classe e nos relacionamentos interpessoais. Logo, são caminhos percorridos no decorrer da sua trajetória e que influenciam diretamente no processo de construção da sua identidade profissional. Segundo Pimenta (1999, p. 19),

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, assim como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Nesse sentido, é possível dizer que a identidade faz parte do processo de construção do sujeito e que a identidade profissional vai se construindo através do significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere às atividades docentes no seu cotidiano, a partir de suas vivências, do significado que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999). Dessa forma, “a construção da identidade do professor pressupõe o conhecer-se a si próprio e reconhecer-se como produtor de conhecimentos” (Nunes; Caetano, 2009, p. 90).

O processo de construção da identidade profissional docente é algo que se constitui a partir das práticas que são vivenciadas. Sendo assim, “a identidade docente se constrói a partir das vivências profissionais, das práticas pedagógicas, das relações estabelecidas no espaço escolar e também do significado que damos à nossa docência” (Lopes *et al.*, 2021, p. 3). Ao considerar que o estágio supervisionado, para grande parte dos discentes, é o primeiro contato com a sala de aula, destaca-se que se trata do momento em que o estudante vai começar a desenvolver “sua prática pedagógica e adquirir saberes que fundamentem o seu fazer pedagógico” (Nunes; Caetano, 2009, p. 90), sendo uma grande contribuição para o desenvolvimento da sua identidade enquanto futuro professor.

Segundo Silva (2015, p. 11), “no estágio dos cursos de formação de docentes, compete possibilitar que os futuros professores (estagiários) compreendam a complexidade das práticas

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

pedagógicas e das ações praticadas pelos profissionais, como mecanismo preparativo para a sua inserção profissional”. Logo, o estágio desempenha um papel fundamental na formação profissional do professor, pois essa experiência vai contribuir para o futuro docente compreender como as práticas e ações pedagógicas acontecem na realidade da sala de aula.

É válido destacar que a construção da identidade profissional docente começa a partir do momento em que se inicia o curso de formação, uma vez que é nesse período que começa o processo de adquirir o conhecimento na área. Porém, “não se encerra no exercício da profissão, mas esta é um processo contínuo, que, conforme a sua prática de ensino, vai se modelando e criando novas maneiras de ser/estar na docência” (Freitas, 2020, p. 64).

Diante do exposto, é fundamental entender como o estágio supervisionado tem contribuído para a construção da identidade docente do estudante. Logo, uma reflexão acerca de todo o processo da formação docente seria imprescindível, pois a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

3 Percurso metodológico

Na presente investigação, foram constituídas narrativas a partir dos relatos de experiência das autoras, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, que cursaram o componente curricular estágio supervisionado obrigatório I, no formato remoto, durante o semestre 2020.2 que ocorreu em 2021, devido à pandemia. Esses relatos de experiência foram utilizados como critério avaliativo para o referido componente curricular.

Trata-se de uma produção autobiográfica, na qual são apresentadas as expressões e impressões do processo vivenciado pelo próprio pesquisador, a partir da investigação. Referente às pesquisas autobiográficas, Finger e Nóvoa (2014, p. 21) relatam que “respeitando a natureza processual da formação, o método autobiográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”. As expressões, impressões e produções são alcançadas a partir das vivências e experiências dos autores, apresentando as aprendizagens construídas pelas relações educacionais e

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

sociais instituídas neste processo de trocas entre sujeitos subjetivos, que buscam significância entre as implicações que os compõem como docente e humano em formação.

Assim, Castro (2021, p. 4) evidencia que “a pesquisa narrativa autobiográfica reconhece a voz do sujeito, valoriza suas falas, percebendo-o como protagonista de sua história”. Como procedimento metodológico, revisitamos o diário de campo e o relatório final produzido para o componente de estágio supervisionado obrigatório I. Além disso, a pesquisa também se respalda na abordagem qualitativa.

Destaca-se que as narradoras-sujeito desta pesquisa eram, à época da investigação, estudantes do oitavo (8º) período do curso de Pedagogia da UPE, Campus Petrolina, trazendo narrativas dos seus processos formativos, em um movimento de autoanálise proporcionado pela pesquisa narrativa. Nessa direção, Wiercinski (2014, p. 2) destaca que “o fazer docente na educação acontece carregado de subjetividade e, portanto, não pretende encontrar na forma de registro autobiográfico a solução para os problemas que existem na relação diária de todos os envolvidos no ato educativo, mas sim refletir tentando entender esta caminhada para poder ressignificá-la”. Sendo assim, utilizar esse instrumento como fonte de pesquisa, permite não restringir conhecimentos que constituem o ser humano, que carregam relevâncias e trazem consigo contextos e aprendizagens que podem (re)configurar saberes e vivências.

4 Análise dos dados

4.1 Contextualizando a vivência do Estágio Supervisionado Obrigatório I: narrativa da experiência no formato remoto

A experiência sucedeu no componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório I que ocorreu de forma remota no curso de Pedagogia da UPE, campus Petrolina-PE, sendo vivenciado no ano de 2021, em um Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI), com crianças entre quatro (4) e cinco (5) anos de idade, classe com 20 crianças matriculadas. Devido à pandemia, o contato com a gestão da escola aconteceu por meio de correio eletrônico (*e-mail*), *Whatsapp* e telefonemas.

Além disso, as atividades foram desenvolvidas em um ensino totalmente remoto, tanto as aulas teóricas do componente curricular no âmbito da universidade, quanto a intervenção prática no campo de estágio, que teve como proposta a vivência no campo por dezesseis dias, com o total de

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

vinte horas semanais. Além disso, houve a proposição de uma oficina virtual na brinquedoteca da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina, que contou com cinco horas de atividade prática, e aconteceu antes da atuação no campo de estágio. Com isso, contabilizou-se sessenta e sete horas (67) de atividades práticas, vinte e três (23) horas de atividades teóricas, totalizando uma carga horária de noventa (90) horas.

A oficina realizada no espaço virtual da brinquedoteca⁶, que teve como tema: “Como planejar e executar aulas para a Educação Infantil: vivência dos estudantes de Pedagogia da UPE - Campus Petrolina”, foi ministrado de forma remota pelos estudantes de Pedagogia que participaram do primeiro estágio de forma remota. Isso oportunizou o conhecimento e a aprendizagem de novas propostas que nos auxiliaram no período de estágio, pois foi durante a oficina que aprendemos a utilizar alguns recursos digitais, aplicativos e ferramentas de gravação de tela, áudio, edição e criação de vídeos, cruciais para a vivência do componente curricular no formato em questão.

Destaca-se, então, que o cenário educativo teve que se reinventar diante da emergência, dispondo da tecnologia para prestação de serviço, mobilizando educadores, governantes e instituições a pensarem em estratégias de ensino através da mobilização de plataformas e dispositivos disponíveis de forma online. Segundo Nóvoa (2022, p. 25),

diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Ressalta-se que a Prefeitura de Petrolina-PE encaminhava planos de ensino padronizados para todas as instituições da rede, objetivando que todas as escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) trabalhassem os mesmos conteúdos no mesmo período. Contudo, a coordenação pedagógica das unidades também preparava algumas atividades referentes ao que estava sendo trabalhado durante a semana nas aulas, dando autonomia às professoras para as utilizarem ou não.

⁶ A brinquedoteca universitária “Professora Zélia Almeida de Oliveira” é um laboratório vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, que possibilita o trabalho prático de vários componentes curriculares do referido curso.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

As salas de aulas eram grupos formados no aplicativo *Whatsapp*, ferramenta que proporcionava a interação da professora com os familiares e responsáveis das crianças, porém ele ficava restrito apenas para o envio das mensagens e atividades da docente e da educadora de apoio da escola. Logo após nos tornarmos estagiárias da turma, a professora também nos adicionou como administradoras, o que permitiu que também pudéssemos encaminhar atividades e interagir com o grupo.

Na vivência, foi analisado que, apesar das medidas tomadas para minimizar os danos no setor da educação, muitos estudantes não puderam acompanhar as atividades, porque a pandemia também trouxe o retrato das desigualdades sociais, uma vez que, pela falta de acesso às tecnologias, vários estudantes não puderam ter um acompanhamento mais preciso, mesmo com os esforços dos professores. É importante destacar, que para a modalidade da educação infantil não foram permitidos encontros síncronos⁷, apenas atividades assíncronas⁸ que limitaram ainda mais a relação professor-aluno, uma vez que já estava reduzida a contatos apenas por plataformas audiovisuais.

Com a restrição que a pandemia impôs, a estratégia que encontramos para desenvolver as práticas educativas se deu por meio da criação de vídeos e da participação em planos de aulas, com a sugestão de atividades. Sendo assim, nossas participações e interações ocorriam mais com a docente, que orientava, auxiliava, dava suporte e compartilhava ideias e conhecimentos, do que com as próprias crianças. Nessa direção, Nóvoa (2022) pontua que para a formação docente é necessária a participação de profissionais formados e que eles enxerguem isso como sua responsabilidade, pois só assim podem ser rompidas percepções equivocadas da profissão, assim possibilitando uma ressignificação de saberes e práticas, que não se limitem a um relacionamento hierárquico, mas linear em que a colaboração e cooperação possibilitem transformações.

O envolvimento e as trocas realizadas neste momento prático permitiram a reflexão sobre a importância da docência. Nunes e Caetano (2009, p. 95) argumentam que por meio do estágio é possível “aproximar os licenciandos da realidade das escolas com a participação ampla nas atividades da mesma, capacitando-os para a tomada de decisões e desenvolvendo nos licenciandos

⁷ As aulas síncronas eram aquelas que aconteciam em tempo real. Na educação à distância ou no formato remoto, significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual.

⁸ As aulas assíncronas eram aquelas que aconteciam sem a necessidade de uma interação em tempo real. Ou seja, permitem que as aulas sejam acompanhadas pelo estudante independente do horário ou local

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

uma estrutura profissional crítica e formadora de opinião”. Portanto, vivenciar a realidade em que se encontravam as escolas naquele momento foi crucial para o desenvolvimento da nossa identidade profissional docente.

4.2 Desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório I: saberes construídos para a identidade profissional docente

O “constituir-se” docente requer tanto uma formação profissional quanto pessoal, entendendo a experimentação como promotora de uma conscientização para construção do saber, o fazer empírico e teórico. Nessa direção, a vivência desse novo formato de estágio proporcionou vivências que contribuíram para construção da nossa docência. As ações tecidas pelas professoras regentes das turmas, de compartilhar e construir em conjunto os planos de aulas, nos inserir nos grupos de Whatsapp e nos apresentar de forma virtual para os pais, a autonomia ofertada para nossas ações, contribuíram para a constituição da nossa identidade docente.

Na primeira semana, a professora compartilhou o plano de atividades e pediu para que juntas pudessemos planejar algumas atividades para compor o plano. Através de um áudio no qual ela explica o que será ensinado, explanando sobre o tipo de material que utilizava, sendo muitas inspiradas em atividades já elaboradas e disponíveis na internet e vídeos da plataforma *YouTube*. Nessa direção, sugerimos a produção de vídeos: tratava-se da explicação de atividades do livro.

A produção era curta e objetiva, pois segundo a docente, os responsáveis e crianças não acompanhavam produções longas, porém era essencial utilizar o lúdico na explicação. Diante disso, percebemos a necessidade de conhecer o público com o qual estávamos atuando, as suas características, possibilidades e limitações nas ações. Pimenta (1999, p. 31) situa que,

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendido como ressignificação identitária dos professores.

Pensando nas dificuldades e dilemas das famílias em relação ao uso dos aparelhos de celulares e a memória de armazenamento desses dispositivos, a professora criou um canal na plataforma *YouTube* para enviar os vídeos produzidos por ela mesma. Referente a isso, refletimos o

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

quanto o professor tem um papel importante de propor meios para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Na segunda semana de estágio, trabalhamos a semana dos avós junto com as atividades do livro. Em diálogo com a docente, uma das pesquisadoras elaborou um vídeo com um livro que conta a história “Avó de todo mundo” da autora Nye Ribeiro, utilizando aplicativos como “*videoshow*” e gravador de tela para edição. A autonomia que nos foi dada para a criação independente do material, mesmo que necessitasse da aprovação e supervisão da professora da turma, possibilitou perceber a identidade de um pedagogo como algo que não é engessado a práticas rotineiras, mas como um procedimento que tem que ser construído continuamente. Segundo Nóvoa (1992, p. 16),

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Na semana seguinte, trabalhamos a temática dos pais devido à proximidade dessa data comemorativa. Sendo assim, todas as propostas tinham ligação com a temática da semana. Em colaboração com as professoras, procuramos atividades práticas e motoras. Destacamos nessa proposição de atividades a parceria que estabelecemos com a educadora da turma, aspecto importante para a construção da identidade profissional docente, pois as trocas que se estabelecem com os pares, especialmente com professores mais experientes, contribuem para a constituição do saber profissional. Para Nóvoa (2022), deve acontecer uma colaboração entre os professores, uma visão coletiva sobre os processos de ensino para a realização da prática.

Durante essa segunda semana, a professora do CMEI ainda nos convidou para participar de uma formação de professores, preparatória para o retorno das aulas híbridas que iriam ser iniciadas em breve. Este evento foi organizado pela prefeitura de Petrolina-PE. Diante do exposto, destacamos que as atividades desenvolvidas e as relações estabelecidas durante o estágio contribuíram não somente na nossa construção dos saberes docentes, mas também para a construção da nossa identidade profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

O estágio vivenciado em um formato remoto evidenciou que a formação ocorre a partir do exercício constante de busca de novos conhecimentos, ressignificação de saberes e metodologias. Destaca-se que todas as situações vivenciadas foram essenciais para compreender o papel do pedagogo, contudo, sentimos a ausência do contato direto com as crianças que acabou sendo relativizado pelo uso constante de materiais via plataforma do *YouTube*.

A insuficiência de produção de recursos didáticos foram circunstâncias que limitaram a prática, criatividade, autonomia e liberdade dos professores, que recorriam a esse meio devido à realidade daquele momento. Entretanto, ressaltamos o quanto esses profissionais foram competentes em relação à proposição de estratégias para o trabalho no formato remoto, além de não restringirem nossas atividades de estagiárias a meras acompanhantes. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 28) destaca que

o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escola e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escola; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais, começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de aluno, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

A partir da nossa vivência, foi possível compreender as implicações do estágio supervisionado obrigatório remoto para o processo de construção da identidade profissional docente. Os caminhos trilhados durante esse processo possibilitaram aprender sobre a identidade do docente, que é um processo contínuo de aquisição de saberes na profissão, e entender como ela é desenvolvida ao longo da formação acadêmica.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

BERTHOLINE DE CASTRO, E. Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor. **Revista Prática Docente**, Confresa, v.6, n.2, p. 1-20, maio/ago. 2021.

DRUMOND, V. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia. **Olhares: revista do departamento de educação da Unifesp, Guarulhos**, v. 1, n.1, p. 183-206, maio. 2013.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte : EDUFRN, 2014.

FREITAS, B. M. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em matemática participantes do programa residência pedagógica da UNILAB**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2020.

LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.

LOPES, E. da S.; CORDEIRO, T. L.; SANTOS, E. G. dos; BERVIAN, P. V. A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, Porto Alegre, v. 15, p.1-14, jan./dez. 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, S. M. T.; CAETANO, P. A. dos S. Caminhos para a construção da identidade docente. **Revista Iuminart do IFSP**, Sertãozinho, v.1, n.3, p. 86-98, dez.2009.

DOI: 10.24024/23585188v16n2a2023p013028

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, J. da. **Relato de experiência**: observação e prática. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia EAD) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a Distância, Campina Grande, 2015.

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 em educação**, São Cristóvão, v.13, n. 32, p. 1-20, jan./dez.2020.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Petrolina: UPE, 2007.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Resolução do CEPE N° 070/2018**, de 30 de agosto de 2018.

WIERCINSKI, G. Pesquisa autobiográfica: uma introdução metodológica. *In*: XIX SALÃO do IniJui. Jornada de Pesquisa. **Anais**. Santa Catarina, 2014.