

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (PPP): UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE

Brenda Moraes do Nascimento¹
Maria da Conceicao Silva Lima²

RESUMO

Neste artigo buscamos compreender qual o papel dos estágios curriculares, no âmbito das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP, para a formação da identidade profissional docente dos estudantes de Pedagogia da UFPE. Com base na pesquisa qualitativa, foi aplicado um questionário aos estudantes do curso supracitado que teve os dados, posteriormente, aprofundados mediante uma entrevista semi-estruturada. O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Como resultado, a ratificação da importância das PPPs na construção da identidade docente, ao proporcionarem as aproximações e distanciamentos com o futuro campo de atuação profissional, existindo algumas ressalvas em relação à forma de organização do componente curricular. Tornando evidente a necessidade de repensar a forma como as PPPs têm sido trabalhadas, visando melhor atender à realidade dos estudantes em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Obrigatório. Identidade Profissional Docente. Curso de pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista as mudanças no cenário educacional que se estabeleceram após os anos 80, tornou-se necessário realizar algumas reformas nos cursos de licenciaturas com o intuito de aproximar a formação de uma perspectiva mais humanista e sócio-histórica. A superação da dualidade entre ensino *versus* pesquisa e a visão de uma formação docente na qual a práxis pedagógica pudesse ocorrer de maneira satisfatória deram o tom de algumas mudanças no currículo, dentre eles o do curso de Pedagogia (Aguilar; Melo, 2005).

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco– UFPE, brenda.morais@ufpe.br

² Professora pelo Departamento de Políticas e Gestão da Educação- Centro de Educação– UFPE, maria.conceicao@ufpe.br

Nesse sentido, o estágio supervisionado foi tido como momento privilegiado no qual o estudante se aproxima da realidade do campo de trabalho e consegue conjugar teorias, práticas e vivências, de forma a construir sua identidade profissional e é nessa conjuntura que a nossa pesquisa se insere.

A presente pesquisa pretende compreender qual o papel dos estágios curriculares para formação da identidade profissional docente dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. No referido curso, os estágios ocorrem no âmbito das vivências dos componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica-PPP, instituídos na reforma parcial do currículo do curso de Pedagogia em 2007, e que tem como objetivo a formação teórico-prática dos graduandos. Prática essa que, conforme o PPC do curso aludido, é um dos pilares na formação do pedagogo, sendo um momento no qual temos a oportunidade de exercitar o caráter investigativo da educação, construir conhecimento e atribuir sentido ao processo formativo.

É a partir do segundo período do curso que os discentes começam a experienciar as chamadas PPPs, que são divididas entre práticas e estágio obrigatório, visando a introdução dos futuros pedagogos nos seus possíveis ambientes de atuação profissional. Para fins de pesquisa e análise, iremos nos focar apenas nos estágios obrigatórios que ocorrem a partir da PPP4. O interesse pela temática vem de algumas experiências pessoais ao longo do curso, no âmbito dessa disciplina. Muito embora a proposta do componente seja interessante e fundamentada, entre os estudantes existem diferentes visões, a partir dos momentos vivenciados em campo.

Durante a culminância das disciplinas de estágio, nas quais os estudantes podem compartilhar e refletir as vivências, é possível perceber uma gama de relatos de experiências que vão da admiração, reafirmando a opção pela profissão e atuação docente, à frustração, quanto à falta de apoio em campo, experiências ruins com a execução do planejamento, levando às hesitações acerca de suas escolhas. Ou seja, existem aqueles que tiveram todo o apoio necessário e de fato puderam aprender com a prática, tomando gosto pelo trabalho pedagógico. Contudo, tem aqueles que encontram dificuldades no campo, seja pelo ambiente, a equipe ou até mesmo a falta de direcionamento na prática que acarretam uma frustração com a própria docência.

Sabendo que a formação da identidade profissional antecede a entrada no curso, mas pode ser fortalecida ou não ao longo desse, mediante as aproximações e distanciamentos com a profissão (LIMA, 2013), tais ocasiões nos levaram a alguns questionamentos. Sendo o estágio o momento no qual o futuro professor pode projetar e executar ações com vistas a robustecer sua formação, dando mais segurança, conhecimento de campo, incorporando habilidades e práticas, pode também contribuir para o desencanto com a profissão? Quais seriam as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes? Quais situações ou elementos são tidos como fatores de identificação com a profissão? Como os estudantes percebem o estágio em sua formação inicial? Foi a partir dessas reflexões e indagações que nos propusemos a pesquisar: qual o papel dos estágios curriculares para a formação da identidade profissional de estudantes do curso de Pedagogia?

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo compreender qual o papel dos estágios curriculares, aqui organizados no âmbito das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP, para formação da identidade profissional docente dos estudantes de pedagogia. Especificamente, buscaremos explorar na visão dos estudantes, qual a percepção deles acerca das PPPs de estágio supervisionado, identificando as principais dificuldades durante este processo e por fim, analisar quais elementos oriundos da experiência de estágio são apontados como contribuintes na formação da identidade docente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Curso de Pedagogia: identidade profissional incerta

Para entendermos a visão sobre a formação docente a partir dos estágios, é preciso antes, compreender momentos importantes da trajetória da própria educação no Brasil e formação de docentes no curso de Pedagogia.

Em meados dos anos 30, a educação no Brasil foi influenciada pelo movimento crescente de êxodo rural. O primeiro governo de Getúlio Vargas trouxe o advento da industrialização ao país, que passava por uma transição de um modo de vida bucólico para a almejada metrópole. Deste modo, os emergentes valores mercantilistas se refletem na educação, que passa por algumas reformas substanciais na organização do Ensino Secundário

e Ensino Superior, visando alavancar a formação de mão de obra qualificada para atender ao novo modelo de sociedade e econômico que tomava forma (Palma Filho, 2005).

Ainda que as transformações no setor econômico interferissem na educação da época como um todo, emergiram também diferentes tendências educacionais a partir de demandas populares. Uma delas se consolidou com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” publicado em 1932, trazendo uma nova ótica acerca da educação. E, embora o governo federal buscasse defender seus interesses, naquela década, o sistema educacional passou por mudanças fundamentais como a obrigatoriedade para todos do ensino elementar (Palma Filho, 2005), impactando diretamente na necessidade de profissionais qualificados para as escolas.

Mudava-se a concepção acerca da formação de professores no país. Com a necessidade de aprimorar o sistema educativo, vieram as atribuições técnicas da profissão docente e o esboço de um curso superior para educadores que, diferente das décadas anteriores, passa a exigir mais desses novos profissionais, ficando a formação ao encargo dos Institutos de Ensino Superiores de Educação, inicialmente. Na mesma década, houve ainda a exigência de concursos públicos para cargos do magistério, fato que indica o início dos lentos passos para a profissionalização da pedagogia.

No Brasil, a graduação em Pedagogia se operacionalizou em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, quando foi organizada com o objetivo de formar os pedagogos no bacharelado, para ocuparem cargos técnicos em educação e na licenciatura, visando a sua atuação nas escolas Normais de formação de professores (Cruz, 2012).

Neste primeiro momento, o curso de Pedagogia era no formato 3+1 que consistia em 3 anos de disciplinas para habilitar os bacharéis que ocupariam os cargos técnicos, inclusive dentro do Ministério da Educação e 1 ano do bloco de Didática para que se completasse a licenciatura. (LIMA, 2013, p. 47)

Essa prática acabou produzindo uma identidade profissional extremamente fragmentada, que perdurou um bom tempo, sobretudo, ao termos em conta que o curso estava, inclusive, aberto às outras graduações em Humanas, bastando para isso, cursar o bloco de didática para estar apto para atuação docente. (Lima, 2013)

Desta forma, a identidade do curso de pedagogia se encontrava ainda indefinida em meados dos anos 30 e 40, pois não existia um campo específico de atuação e, embora houvesse uma preocupação do governo com a formação desses profissionais, qualquer bacharel em um curso da área das Humanas poderia assumir um cargo de licenciatura. Assim,

como discute Lima (2013), partindo das brechas na base organizacional do referido curso, começa um movimento favorável à extinção do mesmo que por não possuir um objetivo e/ou ambiente de trabalho próprio, teve a sua função questionada.

Em Pernambuco, a graduação em Pedagogia iniciou sua trajetória por meio do decreto-lei N° 28.092, de 8 de maio de 1950, no qual o presidente Eurico Gaspar Dutra decreta Artigo único:

É concedida autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, letras clássicas, letras neolatinas e pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, mantida pelo Estado de Pernambuco. (Brasil, 1950, p. 81)

No entanto, ainda perduravam as incertezas acerca da formação docente e de quais seriam os próximos passos do caminhar pedagógico. Foi apenas em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o escopo do curso de pedagogia passa a ser definido. Embora o formato 3 + 1 permanecesse, o papel de cada ator pedagógico foi determinado de forma mais consistente, sendo o bacharel responsável pelos cargos administrativos e o licenciado voltado para a docência.

Em meados dos anos 70, a educação passou por um período de muitos embates, com a Reforma Universitária de 1968, que se deu no contexto da ditadura militar. O curso de Pedagogia deixa de fazer parte da Faculdade Nacional de Filosofia e integra a Faculdade de Educação, criada a partir da reforma, e a duração do curso passa a ser de 4 anos, abandonando o formato 3 + 1. Contudo, no ano seguinte à reforma, ocorre uma regulamentação que acarreta a fragmentação do curso em habilitações técnicas, podendo formar

professores com a possibilidade de habilitação numa das áreas de Orientação, Inspeção, Supervisão e Administração Escolar com vistas a atender a demanda do mercado por profissionais qualificados dentro da realidade tecnicista da época.(Lima, 2013, p. 49)

O caminho pelo qual a formação de pedagogos no país estava sendo conduzida gerava algumas inconsistências e foi motivo de debates entre as associações representativas e inúmeros pensadores. Em consonância com o âmbito nacional nos anos 80 e 90, já se desenhava uma organização diferente para o tradicional curso de Pedagogia, porém, mediante a remodelação que instituiu a ampliação da carga horária de estágio para 300h no final do

curso com base na LDB de 1996³, tornou-se possível a construção da base para uma organização curricular que possui como eixo central o estágio curricular processual, ou seja, dando ênfase na prática pedagógica de forma contínua (Barreto, 2016).

Assim, à medida que o tempo avançou, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia de 2006, de modo geral é proposto que

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p.1)

Neste sentido, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia se organizaram de acordo com as diretrizes, muito embora autores como Moreira e Pimenta (2021) façam críticas ao modo como as DCN (2006) tratam da pedagogia sem necessariamente considerar a sua base epistemológica, sobre este ponto Moreira e Pimenta (2021) comentam

Assim, a deficiência das DCNP de 2006 de traduzir uma concepção pedagógica da formação de professores eivada de uma profusão temática, sem foco na docência, levou as instituições a reproduzirem esses problemas em suas matrizes. (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 937)

Uma outra preocupação latente, é segundo Moreira e Pimenta (2021) que “A fragilidade curricular não contribui para que os estudantes se construam identitariamente como pedagogos”, ou seja, embora a estrutura curricular tenha mudado com o passar das décadas, na atualidade ainda persistem algumas fragilidades no currículo dos cursos de pedagogia. Considerando esta pauta, é importante ressaltar a necessidade de revisão destas diretrizes, assim como das matrizes curriculares do curso supracitado, no intuito de concretizar um currículo pautado na formação integral do pedagogo e coerente com o contexto sociopolítico vivenciado atualmente. (MOREIRA; PIMENTA, 2021)

2.1.2 O curso de Pedagogia na UFPE

³ A LDB de 1996, delegou a responsabilidade da determinação da carga horária dos estágios aos coordenadores dos cursos superiores, passando também pela aprovação do conselho superior.

No cenário educacional pernambucano, muito embora, no ano de 2000 o trabalho na reorganização do corpo curricular do curso de pedagogia da UFPE tenha iniciado, foi apenas em 2001, com a reunião da Comissão de Reforma Curricular e a solidificação dos princípios e diretrizes planejados que começou a ser pensado o componente de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP).

Assim, viu-se a necessidade de repensar a base pedagógica. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007, p. 7):

O Centro de Educação vem, desde a década de 1980, construindo um debate coletivo acerca dos sentidos da formação do pedagogo. Desde então tem buscado consolidar uma proposta de Curso de Pedagogia que assuma a docência como base para a formação e a identidade profissional do pedagogo, na perspectiva da democratização da sociedade e da valorização da educação e da escola pública.

Desta forma, em 2007 o curso foi reestruturado a partir da última reforma no perfil curricular, baseando-se na formação teórico-prática e incentivando a relação entre pesquisa e extensão. Ou seja, a identidade do curso adquire corpo, visa uma formação de graduandos pautada em ideais democráticos e, sobretudo, privilegia a atividade da docência como base do processo formativo.

Tendo a docência como base formativa, foi importante também planejar de que forma seria exercitada a prática pedagógica e quais componentes curriculares seriam voltados a ela. Conforme o PPC de Pedagogia - UFPE (2007, p.12):

O componente pesquisa e prática pedagógica constitui-se como eixo estruturador da formação profissional do pedagogo, uma vez que o foco da formação é o trabalho pedagógico e, nele, o trabalho docente; assim, a pesquisa e a prática pedagógica são concebidas tanto como um componente curricular, quanto uma prática formadora que perpassa a profissionalização do docente.

O estágio passa a ser organizado de forma processual. Isso não só implica na prática pedagógica, que se fará presente durante toda a formação e não mais apenas no final, mas também aproxima o futuro profissional de seus possíveis ambientes de atuação desde o início do curso. Essa concepção curricular só foi possível através de muitas lutas históricas no cenário educacional. A estrutura de currículo empregada no ano de 2007 perdura até hoje,

muito embora já esteja sendo ensaiada uma nova reforma, até então, nenhuma chegou a ser efetivada.

2.2 As PPPs: O estágio no curso de Pedagogia da UFPE

O curso de Pedagogia possui um campo de atuação profissional bastante amplo. No entanto, a docência continua sendo um dos pilares fundamentais na formação inicial do futuro pedagogo, sendo o estágio um momento privilegiado, no qual irá ocorrer a aproximação do sujeito com o campo educacional.

Embora a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado sejam elementos distintos, a construção do perfil curricular do curso de pedagogia da UFPE privilegia o entrelace das duas nuances. De acordo com o PPC de Pedagogia - UFPE (2007)

A prática constitui-se como espaço social de construção de conhecimentos, significados, sentidos, saberes e sujeitos mantendo uma relação com o estágio supervisionado, com a base comum, princípios, eixos e temáticas do currículo. (UFPE, 2007, p. 15)

Assim, pode-se afirmar que a prática pedagógica permeia todo o currículo do curso, e é através do trabalho pedagógico que busca-se a consciência acerca da futura carreira profissional. Portanto, o conceito de prática pedagógica se manifesta indissociável da prática social, considerando uma perspectiva de formação mais ampla, de educadores que não se restringem aos muros da escola, mas perpassam diversos espaços de formação.

Tal prática se materializa entrelaçada ao estágio supervisionado, que segundo o PPC de Pedagogia (2007)

é concebido como uma das modalidades de prática social educativa e pedagógica, realizado especialmente em unidades escolares, sob a forma de uma prática de ensino articulada aos processos de organização e gestão educacional. (UFPE, 2007, p. 15)

O ato do estágio é também um momento de aprendizado. Portanto, tanto o professor da Universidade, quanto o professor preceptor que recebe em sua sala de aula o futuro pedagogo devem considerar o objetivo educativo do estágio, observando pontos a serem aprimorados na prática, mas também oferecendo instrumentos para que isso possa acontecer,

sem criar barreiras para o desenvolvimento do profissional em formação (Pimenta; Lima, 2010).

Neste sentido, é muito importante que o graduando tenha a possibilidade de imergir nos espaços de educação pública, assim como intervir naquela realidade social. No entanto, a condução da sua experiência vai depender de uma série de fatores, desde o planejamento do docente à frente da turma do componente curricular de estágio, até a equipe que acolhe o estudante na instituição de ensino.

Como trata o PPC do curso (2007, p. 21), o estágio curricular deve ser realizado mediante um trabalho “que se concretiza na relação estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor.” Ou seja, por se tratar de uma atividade de cunho formativo, é essencial ter o acompanhamento do docente supervisor.

A relação entre Estágio Curricular e Prática Pedagógica está diretamente ligada ao componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica, haja vista que os estudantes se desprendem da universidade e partem para a pesquisa de campo nestes componentes.

O curso de pedagogia da UFPE traz como centro da formação profissional docente o trabalho pedagógico. Este se traduz em uma série de habilidades e competências que se fazem presentes no exercício da prática pedagógica. A docência é também um pilar central na formação do pedagogo, e muito embora não seja a única possibilidade de caminho profissional, faz parte do arcabouço estruturante do curso, estando inscrita no currículo como uma das competências essenciais (UFPE, 2007).

Durante os cinco anos de curso, são propostos na grade curricular oito componentes curriculares obrigatórios de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), com o objetivo de fazer:

o acompanhamento do estudante na dinâmica da profissão docente, familiarizando-o com os processos formativos e o exercício da docência, com a gestão educacional e a organização escolar, com as práticas curriculares e a sala de aula, culminando com a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. (Universidade Federal de Pernambuco, 2007, p. 21).

Em função disso, os componentes de PPP são organizados nos blocos de acordo com o eixo temático referente ao período específico. Ainda que possuam formas de operar diferentes, todos os PPPs englobam o momento de observação do campo, vivência e a produção da pesquisa, a partir das questões trazidas pela prática.

Assim, a partir do segundo período, os discentes iniciam o aprofundamento na dimensão da pesquisa, por meio do componente de *PPP1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares*, através do qual podem-se explorar as práticas educativas desenvolvidas fora dos muros da escola, e o foco se dá nos espaços de educação não formal. É na PPP1, ainda no início do curso, que o pedagogo vai refletir sobre a educação por meio de uma perspectiva social e cultural, saindo do imaginário da pedagogia que se resume à sala de aula.

No terceiro período, trabalha-se o *PPP 2 – Gestão da Educação e do Ensino*, contemplando a imersão nas competências da gestão escolar, favorecendo a familiarização do aluno com a área através da observação do cotidiano do gestor. Ao chegar no *PPP3 – Práticas Curriculares na Escola e na Sala de Aula* no quarto período, o currículo é colocado como objeto de estudo, no intuito de preparar o discente para intervir nas práticas curriculares do meio escolar e aproximá-lo da sala de aula.

A partir do PPP4 ao PPP8 são realizados os estágios curriculares, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2007)

Será desenvolvido em ambientes educativos, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências, pressupondo atividades efetivadas em um ambiente institucional de trabalho (UFPE, 2007, p. 21)

O estágio curricular para o Ensino Fundamental Anos Iniciais é dividido entre o PPP4 e o PPP5, sendo a PPP4 referente aos componentes de *Língua Portuguesa e História*, e a PPP5 trabalhando com a *Geografia, Matemática e Ciências*. O objetivo das duas vivências é promover o trabalho com a interdisciplinaridade dentro do planejamento, além das regências que são o início do exercício da docência.

Ao chegar no sétimo período do curso de pedagogia, o estudante tem a possibilidade de optar por fazer uma vivência no segmento da Educação Infantil ou na modalidade Educação de Jovens Adultos-EJA. O PPP6 diz respeito à *Educação Infantil*, onde os conhecimentos acerca do campo são colocados em prática através de experiências planejadas junto aos professores supervisores, geralmente englobando os aspectos da ludicidade, do aprender brincando.

Já na PPP7, os discentes planejam uma regência em uma turma de EJA. Em se tratando de jovens e adultos é essencial levar em consideração as demandas do alunado, o contexto

social, a comunidade na qual a instituição se insere, assim como a faixa etária dos alunos. Geralmente os estudantes do turno da noite optam por cursar a PPP7, por motivos de disponibilidade, considerando que a grande maioria das turmas de EJA funcionam no turno da noite.

No último componente de Pesquisa e Prática Pedagógica, a PPP8, é retomada a discussão acerca da *Gestão Escolar*, desta vez trazendo um projeto de intervenção no ambiente observado, considerando as questões e demandas que surgem a partir das visitas à campo e dos estudos em sala.

A pluralidade de ambientes nos quais o estudante estará vivenciando momentos formativos, proporciona uma visão privilegiada do mundo do trabalho com o qual o futuro profissional irá se deparar, este aspecto pode contribuir no processo identitário do sujeito em formação, seja com a sua aproximação ou o seu distanciamento da área. O estágio curricular oportuniza reflexões do campo individual e coletivo, tornando seus atributos educativos mais complexos do que apenas a prática de sala de aula.

2.3 Identidade profissional docente

A identidade é um elemento que se relaciona com diversas áreas da vida do sujeito, é influenciada pela cultura, sociedade e, no caso da identidade profissional, pelo mundo do trabalho (DUBAR, 2005). Durante o processo de formação inicial, o sujeito é atravessado por uma série de experiências que podem mudar e/ou definir qual caminho ele irá trilhar após a conclusão da graduação.

De acordo com Jorge Larrosa (2002, p. 2) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. E se considerarmos que o estágio para muitos é o primeiro momento de vivência com o campo, experimentando a prática de trabalho, elevamos ainda mais a importância dessa experiência. Dessa forma, referindo aos aspectos significativos na constituição da identidade, não se trata do fato pelo fato, mas sim do impacto que o acontecimento terá na individualidade do sujeito, caracterizando assim uma experiência.

A trajetória formativa profissional, de modo geral, está repleta de acontecimentos relevantes, mas que não necessariamente tocam o indivíduo ou atribuem significado em sua

jornada. Enquanto ser social, ele se encontra suscetível aos fatores de influência externos como a mídia, as projeções acerca da sua profissão, suas conotações no meio social, o status, os grupos sociais e o contexto político no qual está inserido. E é no encontro entre a esfera da singularidade e as vivências coletivas que a identidade profissional se constitui robusta.

Nesse cenário, acreditamos que os encontros e desencontros com o campo de trabalho e suas representações, tal como ocorrem nos estágios, deixam distintos impactos marcantes na identidade profissional dos estudantes em formação. Isso porque nossas escolhas profissionais encontram suas validações não somente em nossas afirmações, como também na validação do olhar do outro sobre elas. E essa dinâmica depende de arranjos presentes na trajetória de vida em cada indivíduo.

Desta forma, ainda que o estudante faça parte de um determinado grupo e possua pontos de conexão com o mesmo, o seu processo identitário será único, sem desconsiderar que o coletivo também pode proporcionar experiências muito válidas no que diz respeito ao sentimento de pertença. O significado de *ser professor* começa a ter variantes, conforme os estudantes adentram os aspectos éticos, de rotina, de organização da prática pedagógica, de convivências com seus futuros pares, oportunizado no campo de estágio. Portanto, o fenômeno da construção da identidade profissional é fruto de todos esses diálogos e encontros de experiências pessoais e coletivas que contribuem formando o sujeito, considerando que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Bondia, 2002, p. 8)

No que tange a identidade profissional, são salientadas as fases da trajetória de vida que possuem ligação com o mundo do trabalho (DUBAR, 2005). Na formação inicial, geralmente acontece a identificação do sujeito com alguma área específica do trabalho, que pode ou não se modificar à medida que novas experiências o atravessam. É nesta etapa que a maioria dos formandos vivenciam a profissão e acabam reafirmando sua escolha ou hesitando acerca de seu rumo profissional.

Portanto, considerando a construção da identidade profissional do pedagogo, é importante reconhecer a relevância do estágio no processo formativo, considerando a natureza

humana do curso, se configura indispensável a interação com a sociedade e o campo de trabalho, assim como o compromisso com o sistema educacional público.

Se considerarmos que os componentes de PPP acompanham o discente do 2º ao 8º período, totalizando 70% do curso, os estudantes estão indo a campo e vivenciando as possibilidades de atuação profissional, podendo se aproximar ou não de elementos que reafirmam a profissão para si, temos a dimensão da pertinência de se investigar de que maneira isso ocorre. O momento de vivência das PPPs é a ponte que vai ligar as expectativas acerca do campo profissional à realidade.

Assim, todos os acontecimentos vivenciados em campo, sejam eles experiências significativas ou não, vão contribuir na bagagem que o estudante vai acumular nos cinco anos de curso. A experiência, não corresponde somente ao momento de identificação do sujeito com a área da educação, por exemplo, mas se traduz também no que o marcou negativamente, os encontros e desencontros marcam a trajetória histórica do indivíduo e, conseqüentemente, sua identidade.

A prática exercida no momento do estágio será o fio condutor para trilhar os caminhos profissionais posteriormente, porém investigar somente a prática em si não é suficiente para contemplar a gama de influências que ela concretiza nos estudantes do curso, parte daí a necessidade de compreender qual o papel dos estágios curriculares para formação da identidade profissional docente dos estudantes de pedagogia.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa seguiu uma abordagem de tipo qualitativa que segundo Minayo (2009, p. 21) "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", no intuito de compreender qual o papel da prática dos estágios curriculares do curso de pedagogia da UFPE na constituição da identidade profissional dos estudantes.

A pesquisa se qualifica como estudo de caso, de acordo com Gil (2008, p. 57-58) "estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado". Assim delimitamos o campo

de pesquisa ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco, onde se operacionaliza o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, os componentes curriculares de estágio em docência.

Como sujeitos participantes da pesquisa, optamos por restringir aos discentes cursando à partir do 5º período do curso de pedagogia da UFPE, pois se tratam de sujeitos que já percorreram boa parte do curso, estão vivenciando ou já vivenciaram os componentes de estágio curricular obrigatório, e por vezes, já iniciaram sua carreira profissional, ou ao menos possuem ideia do seu futuro campo de atuação.

A coleta dos dados se deu entre o mês de maio e agosto de 2024, inicialmente, através de um questionário definido por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Com o objetivo de nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa, o questionário foi feito via *Google Forms* e compartilhado através do grupo geral do *WhatsApp* do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia. No total, obtivemos 14 respostas a esse instrumento. Os estudantes foram identificados como estudante 1, estudante 2... assim por diante.

Nesse questionário ainda foi perguntado se algum participante seria voluntário para a próxima etapa da pesquisa: a entrevista. Assim, foram selecionados 5 estudantes, que mediante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE deram sua anuência ao processo. Essa fase foi pensada visando o aprofundamento do objeto. Para tal, utilizamos a entrevista semi-estruturada que segundo Triviños (1987, p. 146) “[...] esta ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Após a coleta, mediante a triangulação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados. Para Bardin (1977, p. 9), a análise de conteúdo se refere a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, seguiremos as etapas de organização da análise, sendo elas a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977).

4. ANÁLISE DOS DADOS

A nossa amostra foi composta inicialmente por 14 estudantes de Pedagogia, entre eles foram selecionados 5 para participar da próxima etapa da pesquisa, a entrevista.

Tabela 1: Perfis dos estudantes que participaram da pesquisa.

Nome	Sexo	Período	Turno	Já cursou todas as PPPs?	Nome	Sexo	Período	Turno	Já cursou todas as PPPs?
Estudante 1	F	9º	Manhã	Não	Estudante 8	F	8º	Tarde	Não
Estudante 2	F	8º	Noite	Não	Estudante 9	M	10º	Manhã	Sim
Estudante 3	F	6º	Noite	Não	Estudante 10	F	10º	Manhã	Sim
Estudante 4	F	10º	Manhã	Sim	Estudante 11	F	5º	Noite	Não
Estudante 5	F	8º	Manhã	Não	Estudante 12	F	6º	Manhã	Não
Estudante 6	F	5º	Noite	Não	Estudante 13	M	10º	Manhã	Sim
Estudante 7	F	10º	Manhã	Não	Estudante 14	F	9º	Noite	Sim

Fonte: A pesquisadora.

*Estudantes que participaram da entrevista foram grifados em vermelho.

Acerca do perfil desses participantes, como característica predominante, temos um quantitativo maior de mulheres o que é comum no curso de Pedagogia, segundo Gatti e Barretto (2009, p.162):

a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

As idades variaram entre 20 e 50 anos, com uma média de 25 e 30, estando a maioria no curso matutino da instituição. E, embora grande parte da amostra esteja nos períodos finais do curso, verifica-se que a metade dos participantes, a partir do 8º período, não cursaram todos os componentes de estágio curricular obrigatório, as PPPs, o que indica que nem sempre esses estudantes concluem o curso no tempo regulamentar e encontram-se desbloqueados.

4.1 Sobre percepções e dificuldades das PPPs de Estágio Supervisionado

Durante as análises, ficou evidenciado que a percepção dos estudantes acerca das PPPs é oriunda de uma perspectiva de aproximação da teoria com a prática. Tal aspecto é notório na fala dos sujeitos quando indicam que o estágio “consiste no papel de aproximar a teoria com a prática[...]”(**Estudante 4**) e percebem “a disciplina como um espaço para ver como conseguimos desenvolver tudo que vimos de teoria, na prática” (**Estudante 10**).

Este aspecto vai ao encontro da concepção de estágio trazida por Pimenta e Lima (2006) que busca se distanciar da dicotomia entre teoria e prática, sendo assim, neste sentido, para as autoras estagiar seria a “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis”(ibidem, p. 14).

Outro depoimento cita um ponto importante, além da prática, para o participante o estágio “tem o papel de me aproximar da prática, me envolver com a realidade que existe na escola” (**Estudante 13**), ou seja, o campo de estágio não só entrelaça as dimensões teórico-práticas do curso, mas ainda aproxima o estudante do chamado “chão da escola” que pode vir a ser o seu espaço de atuação profissional, e está intimamente ligado à dimensão da práxis, quando proporciona ao estudante a oportunidade de intervenção naquele espaço escolar.

Considerando as contribuições de Gonçalves (1990) para o campo, pode-se compreender que a concepção de estágio trazida pelos estudantes se alinha também à discussão dos autores que consideram um dos objetivos do estágio proporcionar a aproximação do discente com a realidade do seu futuro campo de atuação profissional. Esta perspectiva foi considerada relevante na narrativa dos estudantes, que reconhecem a importância do estágio na formação inicial do curso de pedagogia quando apontam que

O estágio sem dúvida é um momento imprescindível na construção profissional de um pedagogo. É nesse espaço que teremos o contato direto com a realidade, tendo a oportunidade de **observar práticas docentes, refletir e discutir sobre elas** [...] **(Estudante 3, grifos nossos)**

De extrema importância, visto que nem todos os estudantes têm a oportunidade de ter experiências como profissionais de ensino no ambiente escolar e, o estágio obrigatório possibilita essa experiência de **maneira guiada e assistida**, assim dando uma maior segurança ao estudante tanto para aprender, quanto para ensinar. **(Estudante 8, grifos nossos)**

Um papel essencial para o desenvolvimento de vivências que contribuem para o entendimento das realidades profissionais que iremos viver. Criando **autonomia e compreensão da importância de refletirmos sobre os papéis** que desenvolvemos. **(Estudante 9, grifos nossos)**

Os estudantes alinham o estágio a um momento de crescimento profissional, em termos de reflexão sobre a profissão, as práticas, formação de autonomia, de uma forma assistida. Contudo, apesar de reconhecerem essa importância, fazem algumas ressalvas em relação à forma como os estágios são vivenciados dentro do currículo, revelando algumas dificuldades. Essas pontuações giram em torno da questão do tempo que os estudantes têm para observar e dar as regências, tidos como curtos. Conforme o PPC do curso Pedagogia da UFPE (2007), cada disciplina de estágio possui 60h, sendo 30h teóricas e 30h práticas, cabendo ao docente distribuí-las, intercalando ou dividindo em blocos. Somam-se a isso, 15h de seminários nos quais os estudantes podem retratar para o grupo suas experiências sob forma de apresentações.

[...] o tempo curto das PPPs no sentido de dias de observação acaba não nos deixando ter uma noção tão clara, não apenas do ambiente, mas do perfil da sala, o que pode dificultar muitos processos, em termos de formação apresenta construções, mas também dilemas pelas dificuldades. **(Estudante 5)**

Outro fator agravante que ficou claro foi o impacto da pandemia no processo formativo. Após um período de suspensão das atividades acadêmicas no ano de 2020, a Universidade Federal de Pernambuco, assim como muitas outras instituições no país, adotou o sistema de educação on-line, sem entretanto, ofertar as disciplinas de estágio inicialmente. No final do ano de 2020, com a retomada das aulas em formato híbrido, o calendário acadêmico sofreu alteração, condensando três períodos em um ano. (Resolução nº 23/2020-CEPE)

Entre os períodos de 2020.1 e 2021.2, realizados de forma híbrida, houve um tempo curto para a concretização das atividades acadêmicas, sendo os períodos de 2020.1, 2020.2 e 2021.1 todos realizados no ano de 2021. Tal circunstância impactou de forma significativa o processo formativo dos estudantes que, mesmo após o retorno às atividades presenciais na universidade, revelam ter dificuldades na condução dos estágios, quando evidenciam que “o calendário absurdamente corrido pós-pandemia também foi um empecilho pra vivenciar a prática com mais tranquilidade” (**Estudante 14**).

Dado esse aligeiramento no fluxo dos componentes de estágio, a demanda de prazos a serem cumpridos aumentou tanto para a comunidade estudantil, quanto para o corpo docente. É possível que por esse motivo, a qualidade da troca entre estudantes e docentes das disciplinas, nem sempre tenha sido satisfatória, sob o ponto de vista dos pesquisados, sobretudo, no tocante às escolhas dos planos de aula, esta percepção se torna visível nas narrativas quando revelam que

Em vários momentos tivemos que nos desdobrar para fazer a junção do que era solicitado pelos professores e do que nós acreditávamos que poderia trazer uma dinâmica diferente para a prática da regência. Por vezes, era fácil convencer o nosso professor e por vezes, foi super complicado, convencer que aquele método solicitado não era legal, precisava ser mais dinâmico e apropriado para aquela determinada turma, pois as aulas hoje, precisam ser mais dinâmicas, atrativas e principalmente inclusivas. (**Estudante 2**)

De acordo com o PPC do curso (2007, p. 21) o estágio curricular obrigatório é um momento “que se concretiza na relação estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor”. No entanto, é inegável a complexidade inerente ao desafio de planejar no contexto do estágio curricular obrigatório, no qual pretende-se não só construir uma didática singular do estudante, como também atender aos requisitos das PPPs e acolher os direcionamentos vindos do docente orientador, tudo isso levando em consideração o campo pretendido, neste caso a escola pública.

Outro fator importante mencionado foi no tocante à disponibilidade das escolas públicas em receberem estudantes para o estágio, que por vezes alegam não terem docentes disponíveis para tutoriar, por conta de suas demandas, “encontrar escolas, gestores e professores dispostos a receber estagiários foi uma dificuldade algumas vezes, pois nem sempre havia abertura ou disponibilidade para nos acolher e orientar” (**Estudante 10**). “Especialmente na comunicação com as instituições quanto à gestores e/ou coordenadores

para receberem estudantes, a questão do diálogo é importante, mas muitas vezes **as portas são fechadas para nós antes de sequer uma apresentação**” (Estudante 3, grifos nossos).

A dificuldade na busca pelo campo de estágio, pode ser um fator de desencorajamento aos estudantes que estão dando os primeiros passos para uma futura carreira profissional, como fica evidente nos relatos. Compreendemos que tais espaços devem estar abertos para contribuir na formação dos futuros docentes, sobretudo, considerando que o estágio possui um poder imenso de troca no que diz respeito à aprendizagem, ou seja, a instituição acolhedora tem a possibilidade de refletir também sobre a sua prática educativa, contribuir com o processo formativo do estudante e ainda adotar novas práticas, à partir das regências.

Além disso, alguns também trouxeram questionamentos acerca da postura do professor supervisor, apontando que por vezes “as práticas dos professores nas escolas nas quais fiz PPP não favoreciam a minha passagem pela escola”(Estudante 14). Esta fala endossa a tese de que o acompanhamento e orientação, assim como o acolhimento devem fazer parte da prática dos professores supervisores que, embora estejam monitorando, também possuem responsabilidade no processo formativo do estagiário. (Pimenta; Lima, 2010)

Ainda no bojo das falas, destacamos uma categoria que emergiu: a das experiências nos estágios não obrigatórios. No curso, os estudantes podem assinar contratos de estágio não obrigatórios a partir do segundo período, o que faz com que estudantes entrem logo cedo no mercado de trabalho, sem necessariamente terem a bagagem teórica necessária para a atuação em sala de aula. Contudo, a maioria cita essa experiência como mais efetiva, ao compará-la com o obrigatório, visto a imersão diária, a autonomia da construção e o tempo de contato com a escola.

Acredito que os estágios não obrigatórios **contribuem muito mais**. Porque nas PPP's temos muito pouco tempo para fazermos o que precisaríamos, já nos estágios não obrigatórios estamos diariamente em sala de aula, e isso sim, contribui de forma mais ampla, pois dia após dia a vivência vai contribuindo para a nossa identidade profissional. (Estudante 2, grifo nosso)

[Sobre a influência das PPPs para a formação] Então, querendo ou não acaba influenciando. Não muito, porque **o que influencia mesmo são os estágios não obrigatórios**, que a gente convive todos os santos dias. Então, isso aí vai influenciar muito mais do que o estágio obrigatório [...]. (Estudante 13, grifo nosso)

Tal cenário mostra-se bem desafiador sob dois aspectos: o primeiro de cunho pedagógico que consiste em termos estudantes já imersos nas escolas e em salas de aula, sem necessariamente conhecer as teorias e as questões que elas incitam. Ressalvamos que o princípio do estágio é a aprendizagem por meio de um tutor mais experiente que possa orientar as práticas do docente em formação, dando-lhe maior segurança. E, devido à grande demanda nesses espaços privados, nem sempre isso é possível, deixando o estudante à mercê de qualquer adversidade.

A outra, de cunho social. E, uma vez que temos um curso formado por um grupo social menos favorecido financeiramente, como já apontado por Gatti (2009), é importante reconhecer o papel desses estágios na composição de renda familiar e na manutenção do próprio estudante na universidade, em termos de suprir passagens, gastos com cópias, alimentação, etc. Tal condição reforça a ideia de que precisamos de políticas públicas não apenas de acesso, como também de permanência na universidade como um todo.

Entretanto, nos dois casos de estágios obrigatórios e não obrigatórios, a universidade deve prestar auxílio ao estagiário. Tendo em vista a responsabilidade em conceder o estágio à partir do 2º período, o acompanhamento é essencial, de acordo com Vasconcelos (2024):

Esse fato é uma problemática presente na universidade, pois os estagiários deveriam receber assistência e suporte nas duas categorias de estágio de maneira equitativa, pois ambos são importantes para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos. (Vasconcelos, 2024, p. 20)

Ainda no que tange a preparação para o mercado de trabalho, alguns estudantes apontaram que as PPPs, ou seja, os estágios obrigatórios, por vezes, não oferecem subsídios para a formação profissional e a forma como acontecem, talvez precise ser reconsiderada.

Em partes sim, eu diria que ainda há uma grande lacuna no modo que as PPPs são trabalhadas quando refletimos sobre formação e mercado de trabalho, especialmente, aquelas que integram mais de uma matéria como a PPP4 e PPP5, onde a forma interdisciplinar que deveria ser atuada, muitas vezes é desconsiderada e cada professor deseja que sua matéria seja mais destacada, sendo que a interdisciplinaridade não é desta forma, um pedaço, mas o todo. **(Estudante 5)**

Eu tenho certeza que tem que ser retrabalhada a maneira, porque é impossível você ir fazer duas observações uma a cada semana e observar alguma coisa. Você não vai pegar a rotina de sala de aula, você não vai pegar nada, principalmente dando uma regência a cada semana. Você perde totalmente o ritmo da outra regência, as crianças vão ter muito trabalho para ligar uma regência à outra depois de uma semana. **(Estudante 13)**

Assim, considerando esta gama de circunstâncias que permeiam o campo das PPPs, se faz necessário refletir não só sobre a forma como estas estão sendo planejadas e vivenciadas, mas também pensar sobre o papel que essas experiências possuem no processo de construção da identidade profissional docente dos estudantes de pedagogia da UFPE, considerando o olhar dos estudantes neste contexto.

4.2 As PPPs e a formação da identidade docente

Entendemos que as identidades profissionais começam a se formar antes da entrada nos cursos da universidade, encontrando a partir disso um ressignificado. Ao analisarmos os dados, ficou perceptível que a grande maioria dos pesquisados concordam que os estágios contribuíram no sentido das aproximações e dos distanciamentos com o campo de atuação docente.

Durante minha jornada na UFPE fui descobrindo o que é ser pedagogo (sigo aprendendo até hoje).Entendi que vai além de estudar teorias educacionais. Foi um processo de autoconhecimento e desenvolvimento, de conseguir conectar teoria e prática de forma significativa na minha vida e daqueles que me rodeiam. **(Estudante 10)**

Então, a primeira experiência, a experiência de você dar a sua primeira regência, ela é transformadora, porque daquele ponto você vai saber se você vai continuar o curso ou não. **(Estudante 13)**

No relato do Estudante 10, as concepções do ser docente mostram-se intimamente ligadas ao autoconhecimento, sendo assim, demonstrando que a sua identidade individual e a profissional foram se organizando com o passar do curso, na mesma medida em que o entrevistado se compreendia enquanto indivíduo. Para Dubar (2005) a identidade profissional também carrega em si elementos subjetivos oriundos das vivências dos sujeitos que se amalgam e dão um tom para o fazer laboral de cada um.

Já no relato do Estudante 13, ele delega à experiência na regência, ou seja, sua primeira vivência como docente, a possibilidade de oferecer subsídios para que o estudante *de primeira viagem* defina se irá continuar no curso ou não, denotando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos traçados neste caminho.

Conforme Dubar (2005) a formação inicial e o campo de trabalho permitem que os estudantes/formados vivenciem experiências que irão refutar ou aproximar ainda mais da

profissão. Nessa direção, algumas falas evidenciam também o contributo das vivências das PPPs na escolha, por exemplo, da área de atuação.

[...] contribuiu sim para a construção da minha identidade profissional, porque despertou em mim. Principalmente, no início da minha graduação, no primeiro PPP, através do primeiro contato com a pesquisa, despertou em mim o desejo de pesquisar, assim de explorar essa outra área que também existe na minha profissão e que ainda não tinha despertado em mim, o interesse.(**Estudante 4**)

Essas disciplinas permitiram que fosse identificando a profissional que eu quero ser para os meus alunos. Em específico, as disciplinas de PPP4 e PPP5.(**Estudante 10**)

O relato da Estudante 4 se refere à *PPP1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares* que está alocada no segundo período do curso e embora se configure em espaços não escolares, uma das dimensões valorizadas é a pesquisa, e promove uma amplitude no olhar dos estudantes acerca das áreas de atuação no campo da Pedagogia. Nesse caso, foi neste contexto que se deu o seu interesse pela carreira acadêmica.

Por sua vez, o Estudante 10, destaca a *PPP4* e *PPP5*, ambas efetivadas no segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, revelando uma aproximação com a área. Assim, é possível perceber que as PPPs podem ser um fio condutor para o interesse dos estudantes por sua futura área de atuação profissional, não os limitando àqueles espaços, mas sendo uma porta de entrada.

Contudo, salientamos que algumas *experiências* tiveram um efeito contrário, gerando uma não identificação dos estudantes com a sala de aula. Em geral, isso esteve relacionado a alguma situação tida como negativa durante a graduação ou dentro do próprio estágio. Tais experiências atravessaram o processo formativo destes sujeitos, trazendo elementos de afastamento da área da docência (BONDÍA, 2002).

No bojo dos relatos, destacamos que a postura de alguns docentes que acompanham o estágio foi recorrente, no sentido de aproximar ou distanciar.

Eu só tive um professor que realmente se preocupou com todo o processo, a parte de elaboração do projeto e execução, que foi na PPP8 de gestão, que já é agora no final do curso. É... por incrível que pareça a parte de gestão já é uma área que eu tinha foco e esse apoio do professor foi essencial pra virar a chave, sabe? Eu tinha curiosidade sobre outras áreas, **mas a falta de interesse dos professores em estimular, eu acho que me motivou muito para eu desistir, pra minguar essa minha curiosidade (Estudante 1, grifo nosso).**

No fragmento acima podemos perceber que o interesse prévio do estudante foi ratificado dentro da relação de acolhimento e do apoio do docente da disciplina de gestão, na PPP8. Em contrapartida, houve o distanciamento das demais áreas abrangidas pela Pedagogia, em virtude de um suposto desinteresse desses docentes em estimulá-lo. Embora não fiquem claros os elementos que caracterizam esta suposta falta de interesse por parte dos docentes, fica nítido o impacto desta na construção da identidade profissional deste estudante, uma vez que o mesmo só se reafirmou em sua área de interesse nos períodos finais do curso.

Ainda acerca da postura de docentes mais antigos, o campo de estágio também proporcionou experiências formativas. Em nossa pesquisa, a figura do docente orientador de estágio ganhou uma dimensão nas falas dos pesquisados.

Durante a PPP6 - EDUCAÇÃO INFANTIL, com relação à prática pedagógica que presenciei em uma das instituições que tive meu estágio **soube que tipo de docente eu não desejava jamais ser**, marcante, tendo em vista que minha visão dentro do campo acadêmico vinha a ser uma, **mas ao chegar na prática enfrentamos uma realidade que muitas vezes não é nem sequer mencionada à nós, o que pode se tornar conflitante e no mínimo decepcionante.** (Estudante 5, grifo nosso)

O relato do Estudante 5 traz um ponto recorrente nos dados analisados, que é a figura do professor supervisor de estágio como um exemplo daquilo que vai, ou não, ser incorporado à futura prática docente dos pesquisados. A partir da *observação* do cotidiano e da didática daquele professor, alguns elementos como a troca com os educandos em sala de aula, a execução de seu planejamento e até mesmo as estratégias de ensino, podem gerar pensamentos reflexivos acerca de que tipo de docentes os graduandos em Pedagogia querem ser no futuro, revelando uma projeção de suas identidades docentes, ainda em formação.

Contudo, ainda que algumas experiências sejam vistas como negativas, estes pontos podem servir como base para que os futuros docentes trilhem um caminho diferente em suas jornadas profissionais.

Durante minha vivência nas observações que fazemos antes das nossas regências, já mudaram algumas coisas e de certa forma confirmaram alguns pontos que eu já imaginaria encontrar, principalmente no que tange à afetividade. Em todas as PPPs, percebi a falta desse componente crucial para uma verdadeira aprendizagem significativa. Algo que defendo e pretendo praticar na minha vida profissional, pois como mencionei antes, acredito que seja um componente importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem. **Então, tudo que vivenciei mudou minha perspectiva para fazer a diferença.** (Estudante 2, grifo nosso)

Neste relato, podemos compreender que a partir da observação da falta de afetividade nas relações professor-educando durante as PPPs vivenciadas pelo Estudante 2, ele foi capaz de ressignificar este elemento como um pilar na construção de sua identidade profissional docente, ou seja, o que havia sido identificado como negativo durante suas experiências de estágio, serviu como impulso para fomentar uma prática pautada na afetividade com os seus discentes, se materializando na experiência à seguir.

A PPP4, que trouxe a interdisciplinaridade entre as disciplinas de história e português, foi uma experiência incrível e inesquecível, onde, em uma de nossas práticas, trouxemos para a sala de aula a memória afetiva e a oralidade de cada aluno [...]. E para mim, foi a certeza que sim, a afetividade e um olhar diferente para o lugar do aluno e sua autonomia, precisam ser exploradas de forma afetuosa, no sentido de dar oportunidade de voz, para essas crianças que tem muito a nos ensinar também. **(Estudante 2)**

A noção de estágio está relacionada a um profissional mais experiente que tutela as ações de um outro em formação. Nessa relação, entendemos que o acolhimento precisa ser um elemento gerador de confiança, de forma a dar segurança nas ações do estudante. Para Arroyo (2008), essa incidência é uma característica singular do magistério, pois,

Outros ofícios como engenheiros, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. (Ibidem, p.124).

Assim, em um trabalho conjunto com os professores mais experientes, o estudante de Pedagogia poderá desenvolver as experiências de estágio em um ambiente seguro, com a orientação necessária, mas também a autonomia de perceber à partir de suas observações e vivências, quais elementos vão ser incorporados em sua prática como futuro profissional.

As PPPs, conforme mencionado anteriormente, proporcionam a oportunidade ao estudante de se aproximar do *chão da escola*, vivenciando o cotidiano, com toda sua rotina e dificuldades que envolvem a escola pública, estes aspectos também contribuem para

Deixar a gente mais sensível para saber lidar com as coisas, porque se tem uma coisa que a gente é moldado, que **a PPP ajuda a moldar nossa identidade**, é justamente a questão da gente entender que na teoria é uma coisa e no chão da escola é outra coisa completamente diferente. Então a gente tem que lidar com o imprevisto, a gente tem que lidar com o planejamento, que você não consiga fazer tudo aquilo que estava planejado. A gente tem que ter essa sensibilidade do que observar, do que escrever, do que falar para não estar querendo julgar. **(Estudante 4, grifo nosso)**

É partindo do estágio que os estudantes começaram a pensar nos elementos necessários para a prática em sala de aula, a exemplo de planejar, selecionar o material de aula, elementos esses que vão dar o diferencial em sua atividade, ou seja, em sua identidade profissional, tais aspectos ficam evidentes nos seguintes relatos.

Me proporcionaram um contato direto com a sala de aula, a princípio com o objetivo de observar e refletir sobre tudo que envolve os ambientes de aprendizagem (estrutura, currículo, acessibilidade...), e em segundo momento, tive a oportunidade de planejar, preparar e mediar aulas que me proporcionaram muito aprendizado e, conseqüentemente, crescimento não só profissional, mas também pessoal. **(Estudante 3)**

Na ida a campo podemos por em prática nossos planejamentos e planos de ensino adequados a cada turma e seus respectivos estudantes. Temos a certeza que devemos ter planos A, B, C e não nos deixar abater caso as coisas não ocorram da maneira que planejamos. Isso serve para todos os PPPs. **(Estudante 8)**

Por fim, ao indagarmos sobre *o que é ser pedagogo* identificamos que para a maioria dos pesquisados, a identidade do profissional de Pedagogia gira em torno de “exercer um papel de agente transformador em realidades diversas, mas que também é transformado no seu processo de construção identitária docente” **(Estudante 9)**. Deste modo, é reforçada a perspectiva de que a atividade do pedagogo não se limita apenas à docência, mas incide na transformação social por meio da educação, transformando e sendo transformado, o momento do estágio propicia este movimento de reflexão e troca, no que tange o mundo do trabalho e a formação da identidade profissional, sendo um campo de validação ou ressignificação de elementos previamente construídos pelos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscamos compreender qual o papel do estágio, nomeadamente, das PPPs, para a formação da identidade profissional docente dos estudantes de pedagogia da UFPE. Nesta perspectiva, partindo dos resultados obtidos, ficou evidente que os estudantes reconhecem a importância das PPPs de Estágio Supervisionado em sua formação inicial, na mediação do contato com o possível campo de atuação profissional, assim como na construção dos elementos necessários para o exercício da docência, como o planejamento, a seleção dos materiais, a construção da autonomia e a própria didática dos futuros docentes.

No entanto, embora tal importância seja reconhecida, os estudantes de pedagogia revelaram também algumas dificuldades no processo de estágio, como o curto tempo para a

realização das atividades, a troca com os docentes supervisores, e por vezes, a falta de receptividade nos espaços escolares.

Assim, nesta pesquisa, as PPPs foram caracterizadas enquanto um espaço que proporciona as aproximações e distanciamentos do campo de atuação profissional dos estudantes. No nosso estudo, ficou evidente que a dimensão da construção da identidade profissional docente esteve intimamente ligada ao processo de acolhimento e direcionamento dos docentes supervisores. Isso significa dizer que, ainda que o processo identitário profissional seja prévio ao ingresso na universidade, é durante a graduação que as ideias acerca do mundo do trabalho vão se resignificar, seja de forma negativa ou positiva para formação das identidades profissionais (Dubar, 2005), e as PPPs possuem um papel fundamental neste sentido.

A pesquisa aponta ainda para a entrada precoce na escola, através do estágio não obrigatório, o que é um dilema complexo, que se apresenta como um ponto de fragilidade na formação de professores, conforme Vasconcelos (2024) anuncia. Estes apontamentos, revelaram uma necessidade de repensar a estrutura atual dos componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica, no intuito de perceber se os mesmos atendem às demandas atuais do mercado de trabalho e ao contexto do alunado que vive esta realidade durante a graduação.

Por fim, no que tange a construção da identidade docente, as PPPs possuem um papel essencial, estas experiências provocam uma reflexão acerca do tipo de profissional que o estudante deseja se tornar, assim como promovem a resignificação da atividade docente a partir do contato com o chão da escola.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. DA S.; MELO, M. M. DE O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 959–982, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. S. **A Constituição da Profissionalidade Docente de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE**. Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. 2016. 266 p. Tese (Doutorado em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18666>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20–28, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 28.092**, de 8 de maio de 1950. Autoriza o funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, letras clássicas, letras neolatinas e pedagogia, da Faculdade Estadual de Filosofia, de Pernambuco. **Diário Oficial da União - Seção 1**: Coleção de Leis do Brasil - 1950, Rio de Janeiro, v. 4, p. 81, 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28092-8-maio-1950-325161-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CRUZ, G. B. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. **Cadernos De Pesquisa**, Rio de Janeiro, ano 198, v. 142, p. 298-329, 11 set. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/p3BzbbfqjHJF5gpyJbSmLMY/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 50-58.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, M. C. S. **Elementos Presentes Em Processos de Construção da Identidade Profissional Docente de Estudantes do Sexo Masculino do Curso de Pedagogia da UFPE**. Orientadora: Profª Drª Kátia Maria da Cruz Ramos. 2013. 108 p. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13115>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 21.

MOREIRA, J. S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 29 set. 2024.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 146.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em pedagogia do centro de educação/ufpe**. Recife, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução N° 23/2020**, de 30 de novembro de 2020. Fixa o calendário acadêmico-administrativo do ensino de graduação presencial para os exercícios de 2020 e 2021, dos três campi, no contexto da pandemia da Covid-19, e dá outras providências. Boletim Oficial da Universidade Federal de Pernambuco. V. 55, N° 128, novembro, 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39275/0/resolu%C3%A7%C3%A3o23-2020/b50bfa0f-5374-4a19-8c10-7471b8a89b16>. Acesso em: 10 set. 2024.

VASCONCELOS, Juliana da Silva. **Estágio não obrigatório no curso de Pedagogia: Importância do suporte acadêmico aos estagiários de estudantes público-alvo da educação especial**. 2024. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.