

Perspectivas de estagiários da pós-graduação sobre a escola e a gestão escolar

Evanila Abreu de Oliveira ¹

Silvina Pimentel Silva ²

Resumo: O objetivo do presente texto é analisar as percepções de discentes da disciplina de Estágio Supervisionado, turma 30, do curso de especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sobre a escola-lócus do estágio realizado e, com foco nos coordenadores pedagógicos e nos diretores escolares, membros da gestão escolar. De abordagem qualitativa, utiliza uma metodologia exploratória tendo como fonte de dados, as anotações produzidas pelos discentes-estagiários numa atividade prática de sala de aula. Os resultados mostram diversas perspectivas de escolas, de coordenadores pedagógicos e de diretores escolares, destacando-se a constatação de escolas com estruturas precarizadas que dificultam o trabalho realizado e a percepção de coordenadores pedagógicos e de diretores escolares competentes profissionalmente, comprometidos e receptivos, embora cansados pelas grandes demandas de suas funções.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Escola; Coordenador Pedagógico; Diretor Escolar.

Perspectives of student-interns of the postgraduate about school and school management

Abstract: The goal of this writing is to analyze the perceptions of students in the Supervised Internship discipline, class 30, of the specialization course in School Management at State University of Ceará, about the school-locus of the internship realized and, focusing on pedagogical coordinators and school directors, members of school management. With a qualitative approach, it uses an exploratory methodology using data source the notes produced by student-interns in a practical classroom activity. The results present different perspectives from schools, pedagogical coordinators and school directors, demonstrating that schools with precarious structures that make the realized work and the perception of the pedagogical coordinators and school directors like professionally competent, committed and receptive, although tired by the demands of their roles.

Keywords: Supervised Internship; School; Pedagogical Coordinator; School Director.

Perspectivas de los titulados em prácticas sobre la escuela y la gestión escolar

Resumen: El objetivo de este texto es analizar las percepciones de los alumnos del curso de Pasantía Supervisada, clase 30, del curso de especialización en Gestión Escolar de la Universidad Estatal de Ceará (UECE), sobre la escuela donde se realizó la pasantía, con foco en los coordinadores pedagógicos y directores de escuela, miembros de la gestión escolar. Con un enfoque cualitativo, utiliza una metodología exploratoria siendo la fuente de datos las notas producidas por los estudiantes pasantes en una actividad práctica en el aula. Los resultados muestran una variedad de perspectivas

¹ Graduada em Pedagogia (UECE). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professora efetiva da rede municipal de Educação de Eusébio-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1622-2575>, e-mail: evanilabol@gmail.com

² Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Graduada em Pedagogia (UECE). Doutora em Educação Brasileira–Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>, e-mail: silvina.silva@uece.br



sobre las escuelas, los coordinadores pedagógicos y los directores de escuela, destacando el hecho de que las escuelas tienen estructuras precarias que dificultan el trabajo realizado y la percepción de que los coordinadores pedagógicos y los directores de escuela son profesionalmente competentes, comprometidos y receptivos, aunque cansados por las grandes exigencias de su trabajo.

Palabras-clave: Prácticas supervisadas; Escuela; Coordinador Pedagógico; Director de Escuela.

1 INTRODUÇÃO

No que concerne à formação do professor, o estágio supervisionado em cursos de graduação ou em cursos de pós-graduação configura-se como um espaço-tempo privilegiado de construção de saberes sobre a prática docente, sobre a escola e sobre as atividades desenvolvidas pelos membros da comunidade escolar, sobretudo os alunos, os professores e os gestores. Nesse contexto, o estágio supervisionado na pós-graduação Lato Sensu, realizado por alunos-professores em formação continuada, amplia as aprendizagens advindas da formação inicial e da prática docente cotidiana, ao potencializar o aprofundamento das compreensões sobre o funcionamento da escola e sobre as ações desenvolvidas por seus atores, não mais como alguém que se encanta com a face exterior e com a beleza do novo, mas como alguém que percebe as sutilezas dos detalhes, que examina criticamente as convergências e as contradições existentes nos contextos/espços que ocupa.

De acordo com Lima (2001), o Estágio Supervisionado configura-se assim como um espaço de unidade teoria-prática, superando a percepção de que seja apenas a hora da prática. Ainda para a autora, particularmente para quem já exerce o magistério, o Estágio Supervisionado possibilita uma análise do próprio desempenho profissional, que se dá quando se mobilizam os saberes da experiência, aliando ao saber pedagógico e à fundamentação teórica (Lima, 2001). Para tanto, é necessário o entendimento que a formação do professor ocorre num movimento contínuo e dialógico, e que as atividades docentes cotidianas são fontes perenes de conhecimentos aos professores.

Mesmo quando o Estágio Supervisionado ocorre numa dimensão da atuação docente ainda não experienciada, como por exemplo, na dimensão da gestão pedagógica e/ou na administrativa da escola, nem nesse contexto o Estágio se reduzirá em ser a hora da prática; pois o professor não apenas empregará técnicas, mas também sua prática sempre estará

dinamizada pela reflexão (Lima, 2012). Como menciona Martin-Franchi (2022, p. 170) “Um bom estágio configura-se por incorporar um conjunto de elementos como a reflexão, o saber observar, o adaptar-se a uma situação nova, a capacidade para planejar e realizar um projeto[...].”

Além de permitir a reflexão sobre o fazer docente, o Estágio Supervisionado também nos permite conhecer melhor a escola, lugar principal de trabalho dos professores e espaço institucionalizado de aprendizagem do conhecimento socialmente construído e compartilhado. Sobre a escola, Tardif e Lessard (2005, p. 55) teorizam que se trata de “[...] um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações [...]”. Por tudo isso, ver de perto a escola – seus espaços e sua dinâmica – e o trabalho realizado por sua comunidade, é imprescindível para a formação do professor e para a qualificação de sua ação pedagógica. Uma vez que, como nos lembra Martin-Franchi (2022, p. 170) o objetivo principal do estágio “[...] reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão.”

Destarte, este estudo tem como questão problematizadora: que percepções da escola e da gestão escolar foram apreendidas por estagiários da pós-graduação Lato Sensu que se formam para atuar como gestores escolares? Desse modo, o objetivo é analisar as percepções de discentes da disciplina de Estágio Supervisionado, turma 30, do curso de especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sobre a escola-lócus do estágio realizado, sobre os coordenadores pedagógicos e sobre os diretores escolares, membros da gestão escolar. Para tanto, dialoga com contributos teóricos sobre a prática do Estágio Supervisionado, sobre a escola/ a função da escola e sobre o trabalho desempenhado pelos gestores escolares.

Para fins de contextualização, elucidamos que o lugar do qual falamos é de nossa vivência profissional como docentes do componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UECE, o qual é organizado em duas etapas: a primeira, com a observação, a análise e o diagnóstico da prática da gestão na escola pública; e a segunda, com a elaboração e a operacionalização de uma proposta de ação colaborativa na escola.

Nesse cenário, o que aqui discutimos, é fruto das reflexões produzidas somente na primeira etapa do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, que contou com exercícios de observação, de análise e de diagnóstico da prática de gestão em escolas públicas. Essa etapa desenvolveu-se com o estudo de textos, de debates, de sínteses das temáticas e de visitas às escolas para conhecimento e reconhecimento do espaço escolar.

Assim, seguido desta introdução, o texto apresenta a metodologia, os resultados e discussões em três seções de análises: percepções sobre a escola, percepções sobre os coordenadores pedagógicos e percepções sobre os diretores escolares; e, por último, as considerações finais, espaço em que retomamos ao problema e ao objetivo da pesquisa a fim de respondê-los.

2 METODOLOGIA

Quanto à abordagem, o estudo é de natureza qualitativa, por considerar as percepções dos estagiários sobre a escola-lócus do Estágio Supervisionado realizado e ainda as suas percepções tanto dos coordenadores pedagógicos, quanto dos diretores escolares. Segundo Minayo (2016, p. 21) “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” e os dados produzidos precisam ser expostos a “[...] um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”.

Do tipo exploratória, o corpus da pesquisa foi constituído pelos registros de uma atividade realizada em sala de aula, por discentes da disciplina de Estágio Supervisionado, turma 30, do curso de especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que teve como objetivo a composição de um painel com as percepções individuais de cada discente-estagiário sobre a escola, bem como sobre os coordenadores pedagógicos e diretores, membros da equipe gestora. A motivação e o propósito da atividade foi contextualizar as ações empreendidas pelos discentes na primeira fase do estágio – a da construção do diagnóstico da escola, que se justificam com base nos escritos de Lima (2012, p. 63) de que “a intencionalidade investigadora do estagiário na escola é carregada de experiências formativas”. E ainda que “[...] a passagem do estagiário pela escola-campo [...] pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e o estar na profissão docente” (Lima, 2012, p. 68).

Para a produção dos dados, o comando era que, em palavras ou em frases, cada um expressasse suas percepções iniciais em relação ao ambiente escolar e aos seus principais atores. Cada discente recebeu tarjetas de papel para suas anotações e foi orientado a afixá-lo no quadro branco quando finalizado, para que compuséssemos um mural com o “retrato” da escola e da gestão escolar. Considerando que nem todos os sujeitos envolvidos expressaram as suas percepções sobre cada um dos quesitos indicados, obtivemos o seguinte quantitativo de contribuições: percepções sobre a escola (13 registros); percepções sobre o coordenador pedagógico (12 registros) e percepções sobre o diretor escolar (18 registros). Para um melhor entendimento, vale destacar que essas percepções tratam de diferentes realidades de escolas e de gestores escolares cearenses.

Para o tratamento do material coletado, utilizou-se da análise de conteúdo temática, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e do tratamento dos resultados (Gomes, 2016). A seguir, apresentamos nossa síntese interpretativa dos dados (Gomes, 2016) em três categorias: I – retrato das escolas, II – retrato dos coordenadores pedagógicos e III – retrato dos diretores escolares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Retrato das escolas

Em relação à primeira categoria, foram contabilizadas 13 contribuições dos discentes acerca das percepções sobre a escola-lócus do Estágio Supervisionado realizado em Gestão Escolar. O quadro abaixo reúne uma amostra desses registros.

Quadro 1 - percepções dos discentes-estagiários sobre a escola

Prédio alugado. Salas quentes e pequenas. Sem espaço para sala da gestão e da biblioteca.
Celeiro de aprendizagem profissional.
Família.
Dinâmica e movimentada. Integrada à comunidade. Faz parte da história local.
Um ambiente agradável de se trabalhar. A estrutura precisa melhorar um pouco.
Problemas de infraestrutura, vícios.
Espaço alugado.
Estrutura não pensada para a função escolar.
Estruturas das salas que precisam melhorar.
Prédio antigo.
Escola crítica, atuante e participativa. Conhecimento e formação cidadã caminham juntos.
Antiga, animada, viva, alegre e cultural.
Médio porte, salas pequenas e quentes, quadra antiga, sala de professores ampla, secretaria e sala da gestão ampla. Não possui refeitório.

Fonte: Elaborado com base nos registros dos discentes-estagiários (2024).

Como podemos observar no quadro acima, a maioria dos registros obtidos caracterizam as escolas por meio de suas condições estruturais, evidenciando a percepção de escolas em prédios alugados, a presença de salas de aula pequenas e quentes e a ausência de espaços específicos para sala da gestão, da biblioteca e do refeitório. Tais percepções, que se destacam na forma como os discentes-estagiários definem as escolas, denotam a grande realidade educacional brasileira, a de que ainda é preciso investir muito para que as escolas tenham um “padrão de qualidade” para o ensino, como é previsto na Constituição Federal, Art. 206 e na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/1996, no art. 3º.

Facci (2004, p. 17) nos diz que “[...] a escola deve ser uma instituição de socialização das formas mais desenvolvidas e mais ricas do conhecimento humano”. No entanto, é difícil a escola cumprir esse propósito sem as instalações físicas mínimas para que seja um ambiente adequado de aprendizagem.

Em estudo empreendido, Andrade, Campos e Costa (2021) constataram que a infraestrutura se constitui como uma ferramenta importante para o desenvolvimento escolar

dos alunos, principalmente, nas escolas públicas e perante um público de alunos com baixas condições financeiras. A falta de uma biblioteca, por exemplo, pode inibir, desestimular o acesso desses alunos ao universo da leitura literária durante sua fase de vida escolar, o que, sem dúvidas, impacta negativamente na sua capacidade leitora e na sua formação.

Sobre as condições das instalações das escolas, Vieira (2021), na pesquisa “Expedição Escolas do Brasil”, relata que o leque de problemas de manutenção ou de infraestrutura dos prédios escolares, “[...] se articula à maior ou menor capacidade financeira das unidades federadas”. Logo, a formulação e a implementação de políticas públicas federais que garantam a todas as escolas funcionarem e se manterem com uma adequada estrutura física à aprendizagem é condição para sanar ou minimizar o problema em tela.

Aliada às questões de impacto na aprendizagem dos alunos, segundo Tardif e Lessard, (2005, p. 55-56) “[...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores ‘materiais’ frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão”, ou seja, a precarização das escolas também limita o trabalho docente, mas não determina a qualidade do seu trabalho. Uma vez que, como adverte Vieira (2021), “Se a ‘alma’ de uma escola, por assim dizer, de certo modo pode ser associada à sua estrutura, algo em seu interior transcende à dimensão do patrimônio material”. Para nós, o que transcende é o trabalho interativo, afetivo e humanizado que os professores realizam. Pois, como nos lembram Tardif e Lessard (2005, p. 56), a escola “[...] é uma organização extremamente flexível, capaz de adaptar-se [...] a uma vastíssima variedade de contextos sociais e históricos”. E assim se faz, porque é feita por homens, sujeitos históricos e sociais, que trabalham com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (Tardif; Lessard, 2005). Constituindo-se assim, como um “[...] espaço de discontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões e de contradições” (Domingues; Belletati, 2016, p. 61).

Nesse contexto é que dialogamos com os outros sentidos da escola descritos pelos estagiários no quadro acima, os quais destacam aspectos imateriais e subjetivos das escolas: ambiente agradável, dinâmica, movimentada, alegre, viva, cultural, animada, familiar, integrada à comunidade, crítica, atuante, participativa e celeiro de aprendizagens. Essas percepções explicitam que a escola não é somente feita pelas paredes do prédio, mas, sobretudo, é feita de gente, e por isso

[...] está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela (Gadotti, 2000, p. 9).

Nesse cenário, dialogamos com o pensamento de John Dewey, grande filósofo-educador norte-americano do século XX, o qual defendeu que “vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experienciamos, aprendemos” (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 37). Por isso, a escola não é e nunca será apenas um espaço físico. Ademais, compreendemos que somente integrada à comunidade e sendo crítica e atuante socialmente é que a escola conseguirá cumprir de fato o seu papel de transformar a sociedade, e não de apenas reproduzi-la.

3.2 Retrato dos coordenadores pedagógicos

É consenso que o coordenador pedagógico é figura imprescindível nas instituições escolares, pois como o próprio nome evidencia, quem atua nessa função é responsável por coordenar todo o trabalho pedagógico realizado na escola, trabalho esse que não é nada fácil. Para Franco (2016, p. 27), “[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

Vasconcellos (2019, p. 129) também corrobora com esse entendimento ao afirmar que “o núcleo de definição e de articulação da supervisão/coordenação pedagógica deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem”. Para tal, é preciso que a função desempenhada pelos coordenadores seja claramente reconhecida por si mesmo e pelos demais membros da comunidade escolar, para que suas ações não se reduzam à realização de atividades burocráticas ou à resolução de situações corriqueiras concebidas como urgentes e emergenciais. Para tal, o desafio posto é que o coordenador pedagógico ainda se encontra num movimento de legitimação de sua identidade profissional, pois conforme ressaltam Castro, Stascxak e Costa (2023, p. 3), advém do fato de que “[...] as funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico, desde a sua origem, não possuem um caráter único, [...] não ficando explícita a definição de

Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>

 DOI: [10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14420](https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v8i2.14420)

ISSN: 2595-7880 e-ISSN: 2595-7880

e-mail: contato@gposshe.com

Licença: Creative Commons – Atribuição não comercial 4.0 internacional



quais ações competem a esse profissional.

Ainda para Vasconcellos (2019, p. 125), a esfera de atuação do coordenador é vasta, pois “[...] envolve questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, relações de poder, projeto educativo.” Acrescidas a essas preocupações, o coordenador ainda tem um papel imprescindível na formação do professor na escola, para que o seu processo de ensino seja qualificado para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. Ele “[...] assume a principal tarefa de promover a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico” (Domingues; Belletati, 2016, p. 69). No entanto, essa atuação específica enfrenta grandes desafios, que vão de uma própria formação do coordenador a realidades objetivas das escolas.

De um modo geral, “o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”, como afirma Franco (2016, p. 19-20). No entanto, essa compreensão do fazer pedagógico do coordenador não é plenamente reconhecida, porque as grandes demandas realizadas na escola, muitas das quais que não fazem parte de suas atribuições, os suprime do tempo para coordenar as ações essencialmente pedagógicas da escola.

Sobre o entendimento de ação pedagógica, apoiamo-nos em Lück (2009, p. 98) quando reflete que se trata de

[...] uma ação consciente, orientada por uma intenção clara, inspirada por finalidades elevadas de formação do ser humano como cidadão e, por conseguinte, orientada por valores cuja realização se assenta sobre saberes profissionais sólidos e ações competentes.

Diante disso, há que se considerar que os coordenadores são reconhecidos por suas muitas outras funções (nem sempre pedagógicas). É o que constatamos a partir das percepções dos professores estagiários sobre os coordenadores pedagógicos das escolas em que realizaram o Estágio Supervisionado. No quadro abaixo, evidenciamos essas perspectivas:

Quadro 2 - percepções dos discentes-estagiários sobre o coordenador pedagógico

Extremamente organizada. Adora cumprir e estabelecer prazos. Flexível com as demandas do professor.
Acolhedora. Mãe.
Nos aproximou da realidade diária. A coordenadora compartilhou conosco a luta de fazer gestão em situações adversas.
Um pouco difícil no começo, burocrática. Demorou a aceitar a presença dos estagiários.
Prestativo e atencioso.
Interação com os alunos. Sorriso no rosto. Compromisso com o aprendizado. Atenção com o professor e com os alunos.
Tranquila.
Atenciosa.
Presente na escola, receptiva e inteligente.
Dedicada, comprometida, muito humana e verdadeira. Se doa total para a escola.
Receptiva, assertiva, presente, organizada e determinada.
Estressada, disciplinada e respeitosa.

Fonte: Elaborado com base nos registros dos discentes-estagiários (2024)

Como podemos observar nos registros acima, a maioria dos discentes caracterizaram os coordenadores pedagógicos das escolas-lócus que estagiaram a partir de suas qualidades pessoais, de suas ações e de suas posturas profissionais. Quanto às qualidades, descrevem os coordenadores com adjetivos positivos, os quais: organizada, acolhedora, mãe, prestativa, atenciosa, receptiva, inteligente, dedicada, comprometida, humana, verdadeira, assertiva, determinada, disciplinada e respeitosa. Quanto às ações e às posturas, sinalizaram: adora cumprir e estabelecer prazos, flexível com as demandas do professor, interação com os alunos, sorriso no rosto, compromisso com o aprendizado, atenção com o professor e o aluno e presente na escola.

Observando essas qualidades e em diálogo com Vasconcellos (2019, p. 129) ao argumentar “[...] que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola”, percebemos posturas que evidenciam uma superação das formas autoritárias de coordenar, já exercidas por coordenadores ao longo da história da coordenação pedagógica.

No entanto, refletimos sobre a ausência de percepções do coordenador pedagógico

como um profissional bem formado e com competência técnica para exercer a função desempenhada. Há apenas um registro do coordenador como “inteligente”. Julgamos que um dos fatores desse quadro seja o pouco tempo de contato dos estagiários com os coordenadores pedagógicos para avaliar a sua prática.

Também é importante destacar a presença de uma postura e de uma imagem negativa do coordenador. A postura diz respeito a ter demorado a aceitar a presença dos estagiários na escola, e a imagem é a da figura do coordenador como alguém estressado. Creditamos essas percepções à hipótese de que perante as múltiplas atividades realizadas na escola, os coordenadores podem apreender a presença de estagiários na escola apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, não enxergando o potencial formativo que a interação com eles tem. Do mesmo modo, o estresse identificado denota uma carga de trabalho advindas das “[...] exigências reais do cotidiano” (Tardif; Lessard, 2005, p. 111), que os coordenadores não conseguem ou não podem resolver.

Sobre tal situação, Franco (2016, p. 21) observa que “os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito [...] e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola, que possam corresponder a produtos de seu trabalho”. Agir para mudar essa realidade é, então, o grande desafio. Alguns caminhos possíveis são o da construção de uma gestão escolar democrática e o do fortalecimento dos momentos de planejamento e de formação do coordenador, sobretudo com uma formação pedagógica, imprescindível na sua atuação (Franco; Nogueira, 2016).

3.3 Retrato dos diretores escolares

A última categoria de análise refere-se às visões dos discentes-estagiários acerca do diretor escolar. Nessa, tivemos o maior número de contribuições (17) as quais se assemelham muito com as percepções descritas na subseção anterior, sobre o coordenador pedagógico.

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 3 - percepções dos discentes-estagiários sobre o diretor escolar.

Democrático. Excelente capacidade para dialogar.
Uma pessoa humana, sincera e comprometida com a escola, com os alunos, com os professores e com os funcionários.

Bom líder.
Criativo e participativo.
Inteligente, dedicado e revolucionário.
Presente e atuante. Boa comunicação com a comunidade escolar (pais), que são bem informados sobre eventos e acontecimentos na escola.
Solícito. Em nosso estágio, o diretor foi de extrema gentileza e disponibilidade. Abriu a porta da escola e nos apresentou aos desafios e processos diários.
Proativo, conciliador e compreensivo.
Cansada.
Atenciosa, colaborativa, escuta as demandas da escola, proativa.
Humana. Tira “leite de pedra”.
Compromisso, determinação, escola democrática custe o que custar. Cuidadora sempre.
Empenhado, receptivo, tradicionalista e burocrático, porém pouco pedagógico.
Acolhedor. Respeitado pela comunidade. Aberto à interação conosco e com a comunidade.
Simpático, atencioso e eficiente.
Competente.
Receptiva, se divide em duas escolas, atenciosa e tenta ser presente na medida do possível.

Fonte: Elaborado com base nos registros dos discentes-estagiários (2024).

De um modo geral, os registros acima ressaltam mais a pessoa do diretor do que propriamente as ações desenvolvidas - o seu desempenho profissional. Tal fato pode ser compreendido a partir de Lück (2009, p. 12) quando afirma que “a competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la” [...].

Sobre a pessoa do diretor, Vasconcellos (2019, p. 87), discute que “[...] na escola, o diretor costuma corresponder ao arquétipo do poder, que tradicionalmente está vinculado a práticas autoritárias, que variam num espectro que vai do capricho ou implicância a atitudes despóticas e até de violação de direitos humanos fundamentais”.

No entanto, contrariando essa constatação, os sentidos produzidos pelos discentes-estagiários demonstram posturas dos diretores escolares de colaboração, de empatia e de diálogo. No rol dos atributos, é destaque ainda as imagens de um diretor solícito, proativo, acolhedor, atencioso e compreensivo. Tais características são condições fundamentais para que o diretor desenvolva uma das dimensões do seu trabalho, que é a da gestão de pessoas.

Para Lück (2009, p. 81), dentre as competências para atuar nessa dimensão, o diretor necessita viabilizar “[...] as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito”.

Sobre o diálogo, nos registros há também a menção à atitude de parceria, de comunicação e de comprometimento em estar presente na escola com os alunos, com os professores e com os demais funcionários, o que é imprescindível ao seu bom desempenho profissional. Haja vista que, conforme destaca Lück (2009), o diretor é o profissional da escola a quem compete a liderança e a organização do trabalho de todos os que nela atuam. Sobre a percepção da liderança, apenas um registro foi contabilizado.

Especificamente quanto à boa comunicação do diretor com os pais, mencionada em um dos registros, destacamos a sua importância para o sucesso das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. O fato é que sozinha, sem a parceria da família, a escola não conseguirá realizar o seu trabalho. Do mesmo modo, observando a abertura da escola ao diálogo e à parceria com toda a comunidade escolar, Vasconcellos (2019, p. 91) considera que, “para a escola crescer enquanto instituição educativa, deve estar atenta ao movimento do real mais amplo, aos desafios que estão sendo postos pelo movimento social, interagir com as transformações que aí estão se dando”.

À guisa de conclusão, analisando as percepções que tendem a ser negativas, destacam-se o registro que fala de um diretor cansado e as referências a um diretor burocrático, tradicionalista e pouco pedagógico. Essas atitudes revelam um perfil de diretores que precisam investir em um regime de coliderança, para que sua gestão seja democrática e para que consigam “[...] enfrentar os problemas do cotidiano de maneira mais qualificada e produtiva” (Vasconcellos, 2019, p. 88).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que o Estágio Supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente, seja para a atuação na docência ou na dimensão da gestão pedagógica do trabalho escolar, o estudo teve como objetivo analisar as percepções de discentes da disciplina de Estágio Supervisionado, turma 30, do

curso de especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sobre a escola-lócus do estágio realizado, sobre os coordenadores pedagógicos e sobre os diretores escolares.

Nosso intuito foi responder ao questionamento: que percepções da escola e da gestão escolar foram apreendidas por estagiários da pós-graduação Lato Sensu que se formam para atuar como gestores escolares? Os resultados apontaram que a maioria dos discentes-estagiários observam os problemas de ordem estrutural dos ambientes escolares como características centrais da escola. Em segundo plano, há também as percepções da escola como ambientes vivos, alegres, dinâmicos e integrados à comunidade.

Quanto às percepções sobre o coordenador pedagógico e sobre o diretor escolar, os sentidos atribuídos a esses profissionais foram bem parecidos: a prevalência de atitudes, de posturas e de competências pessoais, tais como: acolhedores, presentes, atenciosos e comprometidos, como marcas de suas atuações profissionais.

Nesse sentido, diante de tais percepções e de nossa questão motivadora, acreditamos que, formando-se para atuar como futuros gestores escolares, a experiência do estágio favoreceu a reflexão crítica dos discentes, sobre alguns caminhos para transformações da realidade social da escola, pois para se gerir uma escola, que é complexa e dinâmica por essência, o fator humano da competência profissional do gestor deve ser bem presente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luís Henrique Romani de; COSTA, Heitor Victor Veiga da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Rev. C&Trópico**, v. 45, n. 1, p. 159-190, 2021. DOI: [https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1\(2021\)art9](https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1(2021)art9) Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1973> Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 24 ago. 2024.

CASTRO, Iris Martins de Souza; STASCXAK, Francinalda Machado. COSTA, Maria Aparecida Alves da. Trajetórias de coordenadoras pedagógicas em face da formação continuada de professores na escola. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e11226, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11236>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 61-75.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 49-58.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 17-31.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa In: MINAYO, Marília Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 72-95.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 2ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8.

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O. O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, Vol. 14, n.º. 30 (p. 165-179) 29 ago. 2022.

ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v14i30.626>

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Marília Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 56-71.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Primeiros achados da pesquisa. In: VIEIRA, Sofia Lerche; MEDEIROS, Willana Nogueira; MARINHO, Iasmin da Costa (Org.). **Expedição Escolas do Brasil**. 1. ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 165-188.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores -MEC). Tradução e organização por José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

Recebido em: 24/3/2024.

Aceito em: 6/11/2024.

Publicado online em: 24/3/2025.