

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE:  
CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIOS EM CLASSES DE  
ALFABETIZAÇÃO

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvana Martins de Freitas Millani

Santa Maria, 2008

**GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE:  
CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIOS EM CLASSES DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**Por**

**Silvana Martins de Freitas Millani**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES  
SOBRE ESTÁGIOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**

elaborada por  
**Silvana Martins de Freitas Millani**

Como requisito parcial para obtenção para o grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Comissão Examinadora**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr<sup>a</sup>.  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Celso Ilgo Henz, Dr.(UFRGS)**

---

**Viviane Ache Cancian, Dr<sup>a</sup>.(UFCE)**

Santa Maria, 15 de janeiro de 2008

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, por estar aqui, escrevendo estas palavras e por todas as experiências que me possibilitaram crescer e fortalecer.

Aos meus pais, Rogério e Marisa, que foram a base de toda a minha formação e que me ensinaram o valor da aprendizagem e do conhecimento.

Ao meu amor, Emerson, que acompanhou toda a minha caminhada e que soube ser paciente, compreensivo e companheiro em todos os momentos.

A toda família, pela atenção e apoio que sempre tive e pelas palavras e gestos de incentivo nos momentos em que mais precisei.

A minha querida orientadora, que me acompanhou em toda minha trajetória acadêmica e que já faz parte da minha vida, que me faz ver além de meus horizontes e me faz crescer com suas exigências e palavras carinhosas.

Ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela oportunidade de compartilhar aprendizagens e de divulgar pesquisas nesta área.

Às escolas participantes da pesquisa, pelo espaço aberto e pelos momentos de crescimentos proporcionados a cada contato.

Às professoras, sujeitos de nossa pesquisa, pela disponibilidade e pelas falas que nos proporcionaram reflexões, construções e reconstruções de conhecimentos.

À banca examinadora pela disposição com a qual aceitaram esta tarefa e pelo olhar atento às palavras deste estudo.

A todos aqueles que fizeram parte de minha caminhada, que me incentivaram com elogios ou críticas e que me fizeram perceber o valor das palavras.

No exercício da profissão, cumre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo processo formativo. (Marques, 2006, p. 208)

## **RESUMO**

Monografia de especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**

AUTORA: SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI  
ORIENTADOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN  
Data e local da Defesa: Santa Maria, 15 de janeiro de 2008

Este trabalho visa à apresentação de um estudo realizado em duas escolas do sistema de ensino municipal de Santa Maria/RS, durante o ano de 2006, cuja temática consiste na investigação das concepções dos profissionais da educação sobre a formação docente e sua repercussão na gestão escolar diante da decisão sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização. Para tanto, buscamos como fundamentação estudos realizados sobre formação docente, práticas de estágio e gestão escolar. Adotamos como postura para construção do referencial teórico a condição de que é na escola que se abrem os espaços mais significativos para a formação dos professores sejam eles atuantes ou estagiários. Neste mesmo sentido, priorizamos estudos que indicam a relevância da gestão democrática e do trabalho coletivo como pressupostos para o desenvolvimento do processo formativo na escola. Sendo assim, utilizamos como metodologia uma abordagem sócio-histórico de cunho narrativo, cujo instrumento de pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas, abertas individuais realizadas com seis professoras, sendo três de cada escola investigada. A partir da análise desta pesquisa, evidenciamos que todos os professores consideram relevante e defendem o processo de formação docente no espaço escolar através do contato com estagiárias. No entanto, há uma evidente distinção entre as concepções das professoras de cada escola sobre a aceitação de estágio em classes de alfabetização, que repercutem diretamente nas formas de gestão de cada instituição.

Palavra-chave: Formação docente; estágio; gestão escolar.

## **ABSTRACT**

Monograph of Specialization  
Specialization Course in Educational Management  
Universidade Federal de Santa Maria

### **SCHOOL MANAGEMENT AND DOCENT FORMATION: CONCEPTIONS ABOUT PROBATIONARY TEACHERS IN LITERACY CLASSES**

**AUTHOR: SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI  
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN**

This work aims the presentation of a study that was accomplished in two schools of municipal teaching system of Santa Maria/RS, during the year of 2006, whose theme is the investigation of the conceptions of the professionals of education about the docent formation and its repercussion in school management face the decision about the opening of probation in classes of literacy. Then, we sought studies that were accomplished about docent formation, practices of probation and school management in order to confirm our investigation. We adopted as attitude for the construction of the theoretical references the condition that is at school that the significant spaces are opened for the formation of the teachers and the trainees. In the same sense, we gave priority to the studies that indicate the relevance of the democratic management and the collective work as the presuppositions to the development of the formative process at school. In such case, we used as the methodology a historical and social approach from a narrative feature whose instrument of research was the semi-structured open personal interview with six teachers, three of each school that were investigated. From the analysis of this research, we emphasize that all the teachers consider relevant and defend the process of docent formation in school ambient through the contact with the probationary teachers. Meanwhile, there is an evident distinction among the conceptions from each school about the acceptance of probationary teachers in literacy classes that reflect directly in the forms of management in each institution.

Key-words: docent formation; probation; school management

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	12
<b>1.1. Gestão escolar e formação docente</b> .....	12
1.1.1 Formação continuada: entre a teoria e a prática.....	15
1.1.2 Gestão escolar e atividades de estágio: em busca de articulação entre formação inicial e continuada.....	17
1.1.3 Estágios em classes de alfabetização: reflexões sobre a prática.....	19
<b>1.2 Formação docente: a escola como espaço para produção de saberes</b> .....	22
1.2.1 Saberes docentes: elemento de formação.....	23
1.2.2 Prática reflexiva: elemento de transformação.....	26
<b>2 DESENHO DA PESQUISA</b> .....	30
<b>2.1 Temática</b> .....	30
<b>2.2 Objetivos</b> .....	30
2.2.1 Objetivo Geral.....	30
2.2.2 Objetivo Específico.....	30
<b>2.3 Questões da pesquisa</b> .....	31
<b>2.4 Abordagem metodológica: explorando as dimensões da pesquisa qualitativa</b> .....	31
<b>2.5 Contextos da pesquisa</b> .....	33
<b>2.6 Sujeitos da pesquisa</b> .....	34
<b>2.7 Instrumentos da pesquisa</b> .....	36
<b>3 ANÁLISE DOS ACHADOS: reflexões acerca dos processos formativos e da gestão escolar</b> .....	38
<b>3.1 Resistência para atividades de estágio</b> .....	40
<b>3.2 Receptividade para atividades de estágio</b> .....	48
<b>4 APONTAMENTOS EM ABERTO</b> .....	55
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	60
<b>ANEXOS</b> .....	63

## INTRODUÇÃO

O presente estudo visa a elaboração da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A iniciativa pela implementação de um estudo com tal enfoque surgiu da necessidade de buscarmos as compreensões possíveis sobre experiências com as quais tivemos contato no período de graduação no Curso de Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais da referida Universidade. O interesse por esta temática teve origem a partir do contato com professoras alfabetizadoras ao longo do desenvolvimento de projetos de iniciação científica que abarcam questões acerca da alfabetização e da formação inicial e continuada de professores.

Sendo assim, no decorrer deste processo pudemos notar o maior ou menor envolvimento das professoras e também da equipe diretiva no que se referia à interação com as pesquisadoras e como isso influenciava de maneira positiva ou negativa no processo formativo dessas docentes e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

Entretanto, o interesse maior que gerou tal pesquisa surgiu ao final da graduação, no momento de procura por uma escola que aceitasse a realização de estágio curricular em classe de alfabetização. Percebemos, neste momento, a resistência de muitas escolas, principalmente escolas municipais, em abrir suas classes para o ingresso de estagiárias. Essa proposta fez-se ainda mais consistente ao entrarmos em contato com duas realidades bastante distintas. Na primeira, apesar do interesse da professora alfabetizadora quanto à abertura de estágio em sua turma, a decisão que preponderou foi a da direção, que negava a entrada de estagiários em classe de alfabetização. Já na segunda escola, professora e equipe diretiva decidiram em conjunto o que parecia mais favorável em relação aos estágios em alfabetização e a decisão conjunta foi a de aceitação de estagiários.

Buscamos compreender, portanto, a partir das reflexões e inquietações que surgiram com esta experiência, quais concepções os gestores apresentam acerca do processo formativo e como isso repercute na gestão escolar no que diz respeito

às decisões acerca da abertura de estágio, especificamente, em classes de alfabetização.

Acreditamos, com isso, que estaremos colaborando para as discussões sobre o sentido da formação docente no espaço escolar, principalmente no que se refere à organização e o enriquecimento dos saberes experienciais dos professores a partir da interação com seus colegas, sejam eles professores experientes ou iniciantes na profissão. Nesse sentido, Tardif (2002, p.52) traz grande contribuição ao colocar que:

O relacionamento dos jovens professores com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador.

Deste modo, justificamos a relevância deste estudo por abrir um espaço para refletirmos sobre as concepções acerca da formação docente entre os professores e como estas influenciam as práticas de gestão na escola. As vivências das professoras passam a ser, então, o ponto de partida para refletirmos acerca do que está posto na realidade escolar e do que podemos fazer para ratificar ou transformar tais atividades. Trata-se, pois, de um processo que não se esgota nos momentos da pesquisa, mas que suscita novas reflexões e significações para questões que, muitas vezes, encontram-se marginalizadas nas discussões pedagógicas e direcionadas apenas pelo senso comum, isto é, por ações que apenas se repetem nas escolas por serem tratadas em segundo plano no cotidiano educacional.

Neste sentido, optamos por desenvolver essa pesquisa em duas escolas de ensino fundamental do município de Santa Maria, sendo que em uma delas ocorre a abertura de estágios em classe de alfabetização e na outra, pelo contrário, há a restrição quanto a estágios nesta série. Procuramos, no contato com estas duas realidades distintas, compreender os entendimentos das professoras sobre formação docente no espaço escolar, bem como sobre a aceitação de estagiárias nas turmas em processo alfabetizatório.

Buscamos analisar, ainda, as relações que se estabelecem entre estes entendimentos e a forma de organização escolar, uma vez que “uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático” (LIBÂNEO, 2001, p.25).

Vale ressaltar que, com esse estudo, temos como meta compreender que espaços de formação docente se consolidam no ambiente escolar, dando ênfase ao entendimento das professoras sobre o papel dos estágios no processo formativo. Nesse sentido, optamos por desenvolver essa pesquisa somente com docentes atuantes, uma vez que nosso foco de estudo são as concepções destes acerca do processo de formação em serviço.

Sendo assim, para o desenvolvimento desse estudo contamos com a participação de três sujeitos de cada instituição, sendo eles, as professoras alfabetizadoras e duas representantes da equipe diretiva de cada escola, que contribuíram com suas vivências através de suas falas nos momentos das entrevistas. Procuramos, também, reconhecer os contextos pesquisados a partir de observações e conversas informais com as professoras.

Neste sentido, apresentaremos, primeiramente, o referencial teórico que fundamentou nossa pesquisa acerca das considerações sobre formação docente, compartilhamento de saberes e fazeres entre professores e gestão educacional.

No desenho da investigação será explicitada a temática da pesquisa, assim como as questões e objetivos propostos para a busca de compreensões sobre o tema pesquisado. Apresentaremos, também, a abordagem metodológica utilizada para tal análise, bem como os contextos e os sujeitos investigados.

Por fim, traremos, respectivamente, a análise dos achados da pesquisa e os apontamentos em aberto com objetivo de propor novas reflexões a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e com base, também, nas referências bibliográficas selecionadas para este estudo.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 Gestão escolar e formação docente

A história da educação no Brasil é marcada por períodos importantes, que nos levam a compreender a situação educacional na qual vivemos atualmente. Após longa caminhada marcada pela ausência de identidade e valorização docente, em que governos autoritários e centralizadores ditavam as regras, restando à educação a mera tarefa de execução, chegamos na década de 80 com o desejo de modificações decisivas ao processo educacional brasileiro. Segundo Marques:

Na década dos anos 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos (2006, p.25).

Intensificaram-se, então, as discussões entre os educadores em busca de transformações decisivas para a educação, surgindo, a partir do debate acerca da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os princípios norteadores para a luta pela democratização da educação brasileira, entre os quais almeja-se que “deve a educação contar com a atribuição dos recursos financeiros adequados, com a valorização dos profissionais da educação, com a gestão democrática da escola e a autonomia universitária, como base para a liberdade acadêmica e científica” (MARQUES, 2006a, p.28).

Com a nova LDB 9394/96 abriram-se espaços para repensar a cultura escolar com base nos princípios de gestão democrática a partir dos quais passou-se a atribuir à escola a responsabilidade pela elaboração e execução de seu projeto político pedagógico tendo em vista a realidade sociocultural em que está inserida. A autonomia conquistada em lei exige, por sua vez, a qualificação dos profissionais da educação na busca por uma escola reflexiva, na qual os professores não apenas ensinam, mas também aprendem. Neste sentido, “a prescrição em lei da formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais em situação de trabalho” (ALARCÃO, 2001, p.75).

Assim, com a gestão democrática amplia-se o papel da escola, caracterizando-a como espaço primordial de debate sobre questões educativas ao levar em conta as intensas modificações políticas, econômicas e sociais, as quais exigem dos profissionais da educação a constante qualificação de modo a atender aos imperativos da sociedade global. Deste modo, torna-se imprescindível assumir esta gestão dentro de uma perspectiva sócio-crítica, que, segundo Libâneo:

(...) significa valorizar as ações concretas dos profissionais da escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados *sem com isso desobrigar o Estado de suas responsabilidades*.

Nessa (...) perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão (2001, p.20).

A escola configura-se, portanto, como um espaço de formação continuada, no qual os professores desenvolvem sua profissionalidade<sup>1</sup> à medida que participam da organização e da gestão do trabalho escolar por meio de um processo de aprendizagem individual e coletivo. Este processo, por sua vez, gera a cultura organizacional da escola, a qual vai sendo construída a partir das relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar que definirão seus valores, significados e modos de agir (LIBÂNEO, 2001).

Esta cultura, em linhas gerais, é o que define as condutas de professores, funcionários, alunos e pais. Neste sentido, formas autoritárias e centralizadas de gestão ficarão expressas nas práticas de pequenos grupos diretivos em que professores, pais e alunos apenas são informados sobre as decisões tomadas e pouco se envolvem com os processos educativos que permeiam a escola. Assim, muitas vezes, caberá aos pais apenas o compromisso de matricular seus filhos por uma exigência legal ou por compensações do governo e, aos professores, a tarefa de transmissão de conteúdos e promoção dos melhores alunos, sem maior envolvimento ou discussão acerca de questões que perpassam o ambiente escolar e

<sup>1</sup> De acordo com Libâneo (2001, p.63) "A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais. (...) O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor (...).

que necessitam de decisões conjuntas, ou seja, a educação restringe-se apenas ao “fazer”.

Portanto, uma gestão participativa prima pelo comprometimento da comunidade escolar e busca em debates bem fundamentados as alternativas para o aprimoramento das condutas educacionais. Neste contexto, pais, professores, funcionários e alunos são convidados a envolverem-se nas decisões pertinentes às ações educativas, contribuindo com suas experiências e especificidades. Para tanto, cabe, principalmente, aos professores a tarefa de condutores de processos bem organizados, nos quais as decisões tomadas em grandes grupos, realmente, venham contribuir ao processo educacional. Marques (2006a, p.112) colabora, de forma significativa, com estas colocações ao afirmar que:

Todo educador é um dirigente e, por isso, responsável pela direção geral dos processos da educação como tarefa colegiada e pela formulação das políticas educacionais, necessitadas de se enraizarem, desde sua concepção até à execução atenta e fiel, nas práticas efetivas dos que fazem a educação no seu dia-a-dia.

A todo o momento novos e velhos problemas adentram a escola e exigem dos professores caminhos adequados para a busca de soluções. A velocidade de informações, a diversidade de carências, os acontecimentos cotidianos e os problemas sociais são tomados agora como problemas inerentes à escola, que primam por mudanças e que, diante dos novos ideais de gestão democrática, convocam os professores a refletirem sobre seus propósitos e assumirem uma postura frente a estas exigências. Já não há mais espaço para atitudes descomprometidas e ingênuas. A educação necessita de mudanças consistentes, capazes de desconstruir as relações de alienação e consolidar, em seu lugar, práticas democráticas e bem fundamentadas (SANTIAGO, 1995).

De acordo com esta nova perspectiva, a escola precisa passar a exigir de seus educadores uma postura crítica e reflexiva e o comprometimento com a construção do seu projeto político-pedagógico, não mais preso à mera exigência de políticas educacionais, mas sim, envolvido com seu contexto de atuação. Neste sentido, “o domínio de um corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de

construção instrumental didático... em síntese, capacidade de gestão” (SANTIAGO, 1995, p. 163).

Diante do exposto, faz-se necessário nos questionarmos: como os professores estão utilizando o espaço escolar como lócus de aprendizagem? Como está sendo constituída esta profissionalidade docente e, conseqüentemente, esta cultura organizacional? Em que medida os professores estão assumindo seu papel de dirigentes dos processos educativos?

### 1.1.1 Formação continuada: entre a teoria e a prática

Atualmente, devido às rápidas mudanças sociais pelas quais estamos passando, há a exigência cada vez maior de uma transformação educacional que dê conta das necessidades de uma sociedade moderna. Neste sentido, é atribuído ao professor um papel fundamental na formação de nossos cidadãos de modo que estejam aptos a enfrentar, com competência, os desafios que esta sociedade nos impõem. Diante disso, a docência ganha destaque nos debates educacionais, visto que é destinada aos professores grande parcela de responsabilidade pela formação dos educandos.

Contudo, na prática, pouco se contribui para a melhoria do quadro educacional que vivenciamos hoje. Os recursos governamentais permanecem escassos, os salários do magistério continuam defasados e as alternativas de formação docente ainda estão longe de atender as verdadeiras necessidades dos professores. Professores estes que reclamam sobre os obstáculos enfrentados na busca por alternativas de formação continuada tanto no espaço escolar quanto fora dele, bem como sobre o distanciamento entre os discursos repletos de teorias presentes nos cursos de formação e a prática no ambiente escolar.

Cientes desta situação, as escolas, com a autonomia que lhes foi concedida em lei, precisam buscar novas alternativas de qualificação de seus profissionais, a começar pelo comprometimento destes no resgate de suas identidades como educadores. Neste sentido, “os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação

continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p.65).

A formação continuada passa a ser vista, então, como parte integrante do cotidiano escolar, elemento essencial para o trabalho conjunto, para a busca de soluções para problemas e dúvidas diárias, bem como para qualificação do corpo docente que se vê envolvido na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico, não mais como simples execução de tarefas diárias. Segundo Libâneo (2001, p. 66):

Na nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola – o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

No entanto, esta nova concepção, muitas vezes, se perde em meio às rotinas escolares que limitam o professor ao fazer direcionado pelo senso comum. Os sistemas de ensino, em sua maioria, não contam com programas de formação articulados com as necessidades dos docentes, assim como, não aproveitam o espaço escolar como lugar de aprendizagem docente. A burocracia criada por estes sistemas restringe os momentos de formação a cursos desvinculados da realidade escolar, que acabam se tornando uma atividade para cumprir carga horária para a formação continuada exigida pelos planos de carreira do magistério. “Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Dessa forma, o corpo docente, direcionado por uma nova perspectiva de gestão educacional, no qual predomina uma cultura organizacional de trabalho em equipe e de construção conjunta do projeto político-pedagógico, passa a apostar em alternativas bem próximas da realidade escolar como oportunidade de trocas de

experiência e de aprendizagem. Assim, o compartilhamento de saberes e fazeres entre professores experientes, iniciantes e estagiários torna-se uma das alternativas adotadas na busca de crescimento profissional no ambiente de trabalho, o que acaba por conduzir a gestão escolar a relações de participação e ajuda mútua.

### 1.1.2 Gestão escolar e atividades de estágio: em busca de articulação entre formação inicial e continuada

A organização dos processos formativos é marcada, ainda, pela relação superficial entre formação inicial e continuada, na qual teoria e prática são consideradas de forma fragmentada, sobrepondo-se uma em relação à outra. Assim, a formação inicial permanece, muitas vezes, sustentada pela visão da racionalidade técnica, na qual “... o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente ‘superior’ ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor” (MIZUKAMI, 2002, p.20). Nesta mesma direção, a formação continuada é compreendida, dentro de uma perspectiva clássica, como um processo de reciclagem em cursos e pós-graduação, cujo “(...) papel da universidade corresponderia à produção de conhecimento, cabendo aos profissionais do ensino fundamental e médio sua aplicação, socialização e transposição didática” (Idem, p.27).

Em contraposição a estas idéias, defende-se, hoje, uma nova postura profissional de nossos educadores, a qual prima pela aprendizagem permanente, considerando os processos de profissionalização construídos durante a formação inicial, bem como os saberes adquiridos e as reconstruções realizadas no decorrer das práticas de docência no espaço escolar. Deste modo, torna-se imprescindível um trabalho de articulação entre as dimensões formativas, onde a interação entre profissionais de diferentes níveis configura-se como espaço motivador para a troca de experiências e a prática de reflexão. Neste sentido:

A articulação entre formação inicial e formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. Trata-se de uma concepção de formação centrada nas demandas da prática, no que acontece efetivamente nas salas de aula, assumindo a idéia de escola como unidade básica da mudança educativa (...) (LIBÂNEO, 2001, p.193).

Assim, as práticas de estágio constituem-se como uma das possibilidades de aprendizagem da profissão no ambiente escolar, onde professores experientes e professores iniciantes envolvem-se em atividades diárias que requerem decisões conjuntas e um rever constante de suas práticas a partir do confronto de saberes e fazeres. Não basta, portanto, conceber as atividades de estágio apenas como a parte prática dos cursos de formação, considerada, muitas vezes, por professores e estagiários como momentos que se reduzem à observação de falhas nos trabalhos dos educadores e à prática instrumental (PIMENTA, 2004) de acordo com as teorias abordadas na graduação.

A formação docente ganha, então, um novo sentido, no qual teoria e prática constituem um mesmo processo de aprendizagem, possibilitando aos professores o repensar constante de suas ações a partir da interação entre escola e universidade, proporcionados pelo contato entre professores regentes e professores estagiários.

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 2004, p.68).

Trata-se, portanto, da construção de uma cultura organizacional alicerçada nos ideais de gestão democrática e participativa, onde o corpo docente tem espaço para refletir sobre suas práticas e decidir sobre sua qualificação profissional através da abertura para a reflexão sobre seus atos e suas verdades, pois “é na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” (PIMENTA, 2004, p.132).

### 1.1.3 Estágios em classes de alfabetização: reflexões sobre a prática

Transformações decisivas têm ocorrido em nosso sistema de ensino desde a criação da nova LDB 9394/96, a começar pela ampliação gradativa de nosso ensino fundamental para nove anos de escolaridade e, conseqüentemente, o ingresso de alunos na escola aos seis anos de idade. Juntamente com a exigência desta ampliação iniciam-se os debates em torno desta nova modalidade de ensino, que precisa dar conta, agora, da aprendizagem de crianças aos seis anos de idade.

Em meio aos debates e às novas formas de organização escolar para atender a este cumprimento, surge uma série de interpretações, dúvidas e equívocos que tornam ainda mais delicadas as discussões sobre alfabetização.

O professor, diante desta problemática, pode tomar duas possíveis posições, ou isola-se, acreditando que realiza um trabalho coerente e auto-suficiente, ou passa a buscar novas alternativas de trabalhos e, deste modo, novas concepções sobre o processo de alfabetização. Ciente de seu papel como educador e de sua função social frente a este novo paradigma de educação, o alfabetizador é instigado à pesquisa e à implementação de diferentes posturas e teorias que tentam sanar as defasagens que ocorrem na alfabetização.

Na maioria das vezes, estas posturas e teorias são transmitidas ao professor através de programas de formação continuada propostos pelos sistemas de ensino ou pela busca individual do alfabetizador por cursos de pós-graduação que atendam suas necessidades. Pouco ainda se vê a respeito da formação em serviço, através do trabalho compartilhado entre os educadores, dos estudos de referenciais teóricos e das construções conjuntas de projetos de ensino. O trabalho em alfabetização permanece, ainda, bastante sensível às mudanças e os cursos e programas de formação continuada propostos pelos sistemas de ensino são vistos pelos professores como propostas, em muitos casos, desarticuladas em relação às realidades e às necessidades dos educadores em seus contextos de atuação.

Apostar em alternativas de formação continuada no próprio espaço escolar parece um dos caminhos mais coerentes para se alcançar uma prática contextualizada, desde que este seja embasado pela pesquisa e produção compartilhada. Trata-se de compreender a escola como espaço de construção de conhecimentos através de estudos, leituras e trocas de idéias. Entre as alternativas,

são citadas pelos professores as oportunidades de interação com estagiários, que segundo eles, proporcionam ao educador momentos de confronto entre os conhecimentos consolidados através da prática escolar dos professores e os novos referenciais para a alfabetização construídos a partir da formação inicial dos estagiários.

Entendemos, deste modo, que as atividades de estágios em alfabetização configuram-se como uma dentre as possibilidades de formação docente que proporciona a ambos, estagiários e professores, um trabalho de pesquisa articulado com o contexto de trabalho. Sendo assim, “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA, 2004, p. 46).

A escola revela-se, assim, como um espaço de formação de um profissional crítico e reflexivo, em que se coloca em jogo a possibilidade de análise e reflexão sobre o trabalho docente a partir das vivências escolares e das necessidades educacionais. Nesta dinâmica, há o envolvimento para além da observação e relato de experiências e sensações ou de possíveis construções a partir do contato com o trabalho do outro. Trata-se, agora, da identificação e compreensão das ações pedagógicas, de seus resultados e de suas dificuldades. Este trabalho requer, portanto, estratégias de atuação e o reconhecimento de teorias que embasam as práticas pedagógicas, movimento necessário para a construção de pesquisas a partir das atividades de estágio (PIMENTA, 2004).

Apesar da relevância desta oportunidade de vivenciar a pesquisa durante o estágio, esbarramos, ainda, em obstáculos que promovem a insegurança quanto à implementação de atividades de pesquisa no espaço escolar:

São eles de natureza política: quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? (...) Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? Considerem-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente. São limites também de natureza teórico-metodológica: quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais são os aportes teóricos e metodológicos necessários para desenvolver pesquisas? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática é realizada para

além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? (PIMENTA, 2004, p. 50)

Neste sentido, professores e equipe diretiva deixam transparecer, muitas vezes, o receio em assumir atividades de estágio em suas escolas por considerarem a falta de experiência dos alunos-estagiários, bem como a falta de preparo dos professores regentes para contribuir com a aprendizagem de seus colegas em formação inicial.

Acreditamos, deste modo, que é possível a configuração de novas perspectivas de desenvolvimento dos estágios, em que este se constitui como espaço de interlocução entre escola e universidade, fornecendo aos professores e estagiários oportunidades de aprendizagem significativas e contextualizadas. Trata-se do compartilhamento de vivências e conhecimentos que direcionam a formação dos envolvidos, entendendo a figura do supervisor de estágio como fundamental para que esse processo de interlocução aconteça. Nesta perspectiva, Pimenta (2004, p.102) aponta que:

Em seminários conjuntos com os professores das escolas e com os estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece. Assim, na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade.

O conhecimento pedagógico passa, então, a ser construído no confronto entre teorias e práticas, na reflexão e reelaboração de práticas com base em teorias e na contextualização das teorias a partir da prática. Estabelece-se, assim, um espaço de interlocução entre estas duas esferas através da mediação das atividades de estágio entre escola e universidade, dando oportunidade, aos professores, de construir e reconstruir suas identidades docentes com base em trabalhos de pesquisa assumidos por ambas as partes.

Assim, o estágio, (...) se caracterizaria mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre a universidade e a escola, na qual professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos acerca da profissão docente. Também pode-se considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual

esses assumem também a função de “supervisores” (ou orientadores) do estágio. O que aponta para a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio. (PIMENTA, 2004, p.115)

Portanto, o professor, seja ele experiente ou iniciante na profissão, passa a ser protagonista de sua própria formação, cabendo a ele resgatar ou construir, em seu processo formativo, elementos fundamentais à aprendizagem docente, os quais dizem respeito, principalmente, à reflexão e aos saberes profissionais. Tais elementos, aliados a uma postura de trabalho compartilhado, permitem ao professor a [re]significação de suas práticas e de sua identidade profissional.

## **1.2 Formação docente: a escola como espaço para produção de saberes**

Os debates e leituras atuais apontam para a importância da escola como locus de formação docente e, desta forma, espaço de produção de conhecimentos essenciais para a compreensão e atuação nas situações educacionais. As práticas pedagógicas e o cotidiano escolar exigem do professor um rever constante de suas concepções e posturas e constituem-se, sem dúvida, como espaços privilegiados de formação entre os professores. O professor, frente a todos os desafios que o ensino impõe, busca novas alternativas de ação e mobiliza suas experiências em prol de sua prática pedagógica. No entanto, estas ações, restringem-se, na maioria das vezes, a movimentos internos que visam sanar problemas imediatos e individuais, deixando de ser valorizados como elementos primordiais para a produção de saberes dentro do próprio espaço escolar. Neste sentido Nóvoa em seus estudos afirma que

(...) é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (1997, p.26).

Os professores, envolvidos em sua prática e preocupados com o seu aprimoramento, buscam, muitas vezes, nos colegas de trabalho, tanto quanto em

leituras ou cursos, as respostas que necessitam para amenizar suas incertezas ou dividir suas conquistas em relação ao seu fazer, ou seja, “(...) os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo” (GARCIA, 1997, p. 61).

A realidade mostra-se, entretanto, com outras formas na grande maioria de nossas redes de ensino. As políticas educacionais pouco contribuem, na prática, para criação de espaços de construção de conhecimento entre os educadores, e a escola, por sua vez, continua perpetuando a indolência diante das súplicas de professores por condições de trocas de experiências no contexto de atuação. Assim, resta aos professores poucos momentos como intervalos entre uma aula e outra ou as escassas reuniões para a troca de experiências. Não há tempo para o diálogo, para a construção conjunta, os professores acabam tornando-se individualistas e a concorrência por mostrar o melhor desempenho torna-se muito mais presente que a necessidade de criação de um grupo de trabalho. Deste modo, a “(...) organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (NÓVOA, 1997, p.26).

Em razão disso, para que a escola se efetive como espaço de formação docente, torna-se imprescindível a reestruturação da gestão escolar no sentido de resgatar e valorizar os saberes docentes, que são construídos e reconstruídos a cada nova experiência, no contato com os alunos e com os colegas de trabalho, sejam eles experientes, iniciantes ou estagiários.

### 1.2.1 Saberes docentes: elemento de formação

O sistema educacional encontra-se, hoje, nitidamente dividido entre diferentes saberes. De um lado, estão os saberes científicos, produzidos nas universidades, pelas comunidades científicas que, cada vez mais, conquistam o prestígio por seu trabalho de pesquisa e produção de saberes. De outro lado, estão os saberes práticos, desenvolvidos nas escolas, com seus professores, incumbidos da tarefa de ensinar e de transmitir saberes produzidos por especialistas. Esta divisão retrata o

que há muito tempo já se discute, ou seja, a tão criticada distância entre a teoria e a prática.

No entanto, para Tardif (2002) a atividade docente não se restringe a mera transmissão de saberes científicos. Segundo este autor existem diversos saberes que constituem a prática do professor, com os quais ele estabelece diferentes relações. O primeiro deles é o saber da formação profissional, isto é, os saberes científicos e pedagógicos, incorporados à prática do professor através dos centros de formação docente. O segundo refere-se ao saber disciplinar, proveniente das dimensões culturais e sociais, transmitido aos professores por meio da formação inicial e contínua. O terceiro e último diz respeito ao saber experiencial, o qual se origina na prática profissional, fundamentado no cotidiano escolar e no meio social onde está inserido.

Porém, é preciso refletir sobre a origem e utilização destes saberes no trabalho docente. Tais saberes, como colocado pelo próprio autor, são, em sua maioria, originados fora da prática e incorporados a ela através de disciplinas e conteúdos a serem transmitidos. Assim, culturalmente, estabelece-se uma hierarquia entre produtores de saberes e executores, na qual os professores são destinados a segunda atividade, desconsiderando, com isso, todo o conhecimento construído através da prática. Segundo Tardif (2002, p. 40):

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Estabelece-se, então, um dos elementos de fragmentação entre teoria e prática, no qual a escola é percebida como o lugar do fazer, em detrimento de seu saber intrínseco. Os professores envolvem-se na prática e nas rotinas construídas no cotidiano e constroem, em sua grande maioria, nos primeiros anos de docência, a

concepção de que a prática está muito distante da teoria, destituindo-se, assim, de seu papel como produtores de saberes.

Em razão disto, torna-se necessário compreender que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que a formação profissional necessita de ambas para fundamentar-se em bases sólidas. Dessa forma, a formação inicial somente consolidará seu saber a partir do fazer e, da mesma maneira, a formação continuada somente irá se fortalecer se o seu fazer estiver em constante construção e reconstrução através de saberes. Nessa mesma direção os estudos de Pimenta afirmam que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores ( 2005, p.30).

A interação entre pares aparece, então, como uma possibilidade de trocas de conhecimentos e experiências significativas que contribuem para a construção de saberes. Os professores sejam eles atuantes, estagiários ou iniciantes, encontram-se constantemente envolvidos em situações que requerem novos modos de agir, novas formas de pensar, conduzindo-os, assim, a partilhar idéias, buscar soluções no trabalho do colega, em experiências bem sucedidas ou, até mesmo, frustradas. Assim, “(...) os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2002, p.52).

Desse modo, é essencial que a escola se perceba como espaço de construção de conhecimento, abandonando suas relações autoritárias e centralizadas, e possibilitando ao corpo docente um ambiente democrático e aberto às renovações tão necessárias quando se trata de educação. Para tanto, é preciso ter em mente a importância do trabalho conjunto, dos confrontos de idéias e das trocas que daí se originam, e, principalmente, é preciso reconhecer o valor imprescindível da prática reflexiva, a partir da qual estabelecem-se vínculos entre a

teoria e a prática, as experiências passadas e as decisões futuras sobre o ensino, fornecendo, ao professor, possibilidades além daquelas que se constituíam através do fazer dirigido tão somente pelo senso comum. De acordo com Bolzan,

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (2002, p. 17).

A prática reflexiva configura-se, portanto, como elemento primordial para a formação docente, assim como, os saberes que constituem a identidade profissional do professor.

#### 1.2.2. Prática reflexiva: elemento de transformação

Para falar sobre prática reflexiva é necessário, sem dúvidas, retomar uma das questões tão pertinentes ao ambiente escolar, ou seja, a rotina. A ação docente é carregada de rotinas que levam o professor a se adaptar com o espaço em que trabalha, com seu público discente, com os profissionais que convive, com a prática pedagógica que a escola assume e, até mesmo, com os ranços que persistem ano após ano.

Provocar mudanças, mobilizar pessoas não parece tarefa fácil quando se tratam de rotinas tão arraigadas. As práticas vão se difundindo e se acomodando ao espaço escolar, e a escola, por sua vez, também vai se acomodando com as rotinas geradas a partir destas práticas. O professor acaba entrando em um círculo vicioso em que as rotinas ditam o fazer diário. A reflexão surge, mas nem sempre é transformada em saberes, tornando-se, muitas vezes, apenas um elemento amenizador de algumas situações que necessitam de solução imediata e restrita a determinados acontecimentos. Nessa perspectiva Perrenoud afirma que

Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. Uma rotina eficaz tem justamente como virtude dispensar todo questionamento. O ser humano aspira ao encontro dessas rotinas, à ação sem desespero. Nesse

caso, sua experiência é fonte de auto-informação no sentido restrito do reforço daquilo que está funcionando bem (2002, p.51).

A atitude reflexiva contribui, portanto, para uma tomada de consciência sobre fatores educacionais que nem sempre são notáveis às práticas cotidianas, mas que são fundamentais para o bom funcionamento das questões educacionais. A reflexão precisa atingir o que não é óbvio, o que se encontra mascarado, o que dita o andamento do ensino. O professor precisa estar atento para o que parece perfeito, acabado, porque o que lhe traz bons resultados em determinado momento pode não trazer grandes contribuições para educação em longo prazo. A escola tem uma função social e o professor deve ser coerente com seu papel frente ao processo educativo.

Isso ressalta a importância, em uma formação sobre prática reflexiva, de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos *alunos* e de uma preocupação por *democratizar* o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar os alunos 'menos dotados' para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que eles os neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui para a comodidade do profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (PERRENOUD, 2002, p.50).

Sendo assim, a prática reflexiva precisa ser construída no exercício da profissão docente. Não só o professor, como também a escola, deve adotar em seu cotidiano uma postura reflexiva que esteja aberta aos questionamentos, as interações e, conseqüentemente, à produção de saberes. Para tanto, é importante que estabeleça um trabalho, tal como Schön (1997) propõe, de *reflexão-na-ação* e *sobre a reflexão-na-ação*. O primeiro, segundo este autor, configura-se como uma atividade reflexiva que se dá durante a prática, em que o professor age a partir da observação de acontecimentos, reformulando o problema gerado e experimentando novas hipóteses de ação. Já a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* acontece após ação que incitou a reflexão, momento no qual o professor terá mais tempo para pensar sobre o que aconteceu, fazendo o uso da palavra para expressar suas observações e seus significados, podendo refletir sobre novas possibilidades de ação.

Trata-se, portanto, de processos que demandam interesse e disponibilidade, tanto do professor, quanto da escola, uma vez que a escola é o espaço, por excelência, de experimentação de confronto de hipóteses, de construção de saberes que precisam ser compartilhados e difundidos em novos modos de agir e de pensar. No entanto, o professor esbarra, muitas vezes, na burocracia escolar, que, segundo Schön, é construída em torno de um saber escolar subordinado a prazos, conteúdos e exigências a cumprir. O professor encontra-se, então, isolado em seu trabalho, tendo que seguir prescrições que acabam por podar sua capacidade de reflexão e de discernimento entre o que quer e o que deve fazer.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível (SCHÖN, 1997, p. 87).

Em razão disso, o professor que almeja uma postura reflexiva, necessita transformar seu ambiente de trabalho em um espaço suscitador de reflexões que venham a contribuir com seu crescimento profissional, bem como com sua função social como educador. Neste sentido, o professor reflexivo precisa ter consciência de sua responsabilidade como profissional da educação, que vai além do planejamento e avaliação de tarefas. O professor que deseja assumir uma ação reflexiva deve estar aberto ao compromisso social com a educação, que exige não só uma postura reflexiva, como também crítica e ativa, ou seja, “um profissional reflexivo *aceita fazer parte do problema*. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como, reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos” (PERRENOUD, 2002, p.198).

Dessa maneira, assumir a escola como espaço de interlocução entre formação inicial e contínua requer, primeiramente a assunção de novas formas de pensar e agir. A escola precisa ser vista como locus de formação, tanto de alunos quanto de professores. Não é possível continuar adotando uma postura ingênua diante da função social que cabe às instituições educacionais. O professor deve estar consciente de sua tarefa como educador e de sua responsabilidade com cada

educando. Fechar os olhos aos problemas e apenas cumprir as tarefas diárias irá apenas agravar a crise em que se encontra o sistema educacional.

Portanto, acreditar no trabalho coletivo dentro da escola parece ser o primeiro passo para as mudanças que devem acontecer, a começar pela queda de barreiras entre teoria e prática e, do mesmo modo, entre formação inicial e continuada. Apostar nos saberes docentes construídos através da experiência profissional também é mais um caminho, ainda mais quando estes saberes são permeados por uma postura crítica e reflexiva. Enfim, as respostas que a gestão escolar busca para superar os problemas educacionais parecem estar mais perto do que ela imagina, ou melhor, estão em suas próprias mãos.

## 2 DESENHO DA PESQUISA

### 2.1 Temática:

Através dessa pesquisa buscamos investigar como os gestores escolares se posicionam frente a algumas questões que permeiam o espaço escolar na tentativa de compreender suas vivências acerca da seguinte temática:

As concepções dos profissionais da educação sobre formação docente e sua repercussão na gestão escolar diante da decisão sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização.

### 2.2 Objetivos:

#### 2.2.1 Objetivo Geral

Compreender como as concepções que os gestores escolares apresentam sobre formação docente repercutem na organização escolar diante da decisão sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização.

#### 2.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais concepções professores alfabetizadores e equipe diretiva apresentam sobre formação docente;
- Compreender o que pensam os professores alfabetizadores, bem como a equipe diretiva sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização;
- Analisar a relação que se estabelece entre as concepções dos profissionais da educação acerca do processo de formação docente e a organização escolar frente à decisão sobre a abertura de estágios em classe de alfabetização.

### **2.3 Questões da pesquisa**

Que concepções professores alfabetizadores e equipe diretiva apresentam sobre formação docente?

Como estas concepções repercutem na gestão escolar no que diz respeito ao posicionamento sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização?

### **2.4 Abordagem metodológica: explorando as dimensões da pesquisa qualitativa**

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, propomo-nos a abordar tal temática através de um estudo sócio-histórico de cunho narrativo, uma vez que entendemos que: “essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos achados” (BOLZAN, 2002, p. 72).

Acreditamos, assim, que esse tipo de estudo, ao aproximar-se da pesquisa do tipo dialética, possibilita o envolvimento em atividades reflexivas a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, o que sugere a busca de compreensão sobre suas falas/vozes no que se refere às concepções acerca da formação docente e sua relação com os estágios em classes de alfabetização. Nas palavras de Freitas

É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola, sendo buscado. Um projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles (1994, p.94).

Neste sentido, optamos por um estudo através do uso da palavra, ou seja, através de narrativas, por acreditar que esta permite ao sujeito uma aproximação as suas vivências, dando sentido e significado as suas falas (BOLZAN, 2002). Pretendemos, com isso, compreender os significados subjacentes aos discursos dos

entrevistados, tentando compreender, também, suas ações e interações no espaço escolar na sua relação com as concepções atribuídas aos temas abordados a partir da história individual e coletiva dos profissionais da educação que participam do estudo.

Sendo assim, consideramos a linguagem como mediadora do processo de construção de conhecimentos, uma vez que “como o objeto das Ciências Humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. É uma relação dialógica em que se encontram dois sujeitos, portanto uma forma dialógica de conhecimento” (FREITAS, 1994, p.18).

Nesta perspectiva, percebemos a relevância do diálogo como meio para elaboração de novas representações da realidade vivida a partir das relações com o outro, o que suscita não somente a comunicação, mas também a expressão e a construção de significados culturais.

A linguagem configura-se, portanto, como um meio pelo qual o sujeito revela suas significações e as transmite ao seu ouvinte de modo que ambos estarão imersos em uma atividade reflexiva que suscita novas compreensões e transformações a partir da subjetividade de cada indivíduo. Deste modo, “o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes” (BOLZAN, 2002, p.103).

Buscamos, com isso, implementar um estudo que propicie condições para que haja a construção de conhecimentos com base em atividades produtoras, a partir das quais os sujeitos participantes possam repensar suas condutas e concepções através de suas falas e da reflexão acerca de suas vivências, produzindo, com isso, novos modos de pensar e agir. Sobre estas colocações é importante entender que:

Na perspectiva vygotskiana (...) a construção do conhecimento se caracteriza pela dinâmica da atividade humana que, segundo ele, apresenta duas dimensões: a reprodutora e a produtora. A reprodutora diz respeito à memória e à repetição do que já existe. A produtora implica a produção de novidade, a partir das experiências individuais vividas, além da influência das experiências culturais acumuladas. A interação destas

duas atividades é que permite ao indivíduo a recombinação das experiências passadas com as atuais, possibilitando a construção de novidades, ou seja, a construção de conhecimento (BOLZAN, 2002, p.57).

Com base nestes pressupostos, direcionamos nosso estudo para compreensão das falas das entrevistadas, buscando levantar e problematizar seus entendimentos sobre o processo formativo, bem como sobre suas ações e interações no ambiente escolar no que se refere ao posicionamento sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização.

## **2.5 Contextos da Pesquisa**

As duas escolas selecionadas para este estudo fazem parte do sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, sendo que atendem alunos do primeiro ao nono ano, de acordo com a nova lei de nove anos do Ensino Fundamental. As instituições localizam-se em zonas periféricas da cidade e são compostas por alunos de classe média e baixa, em sua maioria, moradores nas proximidades das escolas.

Quanto ao projeto político-pedagógico, ambas escolas defendem em seu objetivo geral a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno. Além disso, no decorrer das colocações, salientam a importância da formação continuada através de cursos, reuniões, grupos de estudo e parcerias com outras instituições.

A escola um possui, em média, duzentos e oitenta alunos distribuídos em turmas do pré, sexto ao nono ano no período da manhã e do primeiro ao quinto ano no turno da tarde, além dos vinte e cinco professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A equipe diretiva é composta pela diretora e vice-diretora, duas coordenadoras para os turnos manhã e tarde e uma orientadora educacional. A instituição conta também com o trabalho de uma secretária e duas funcionárias de serviços gerais.

No que se refere ao espaço físico, o prédio da escola é de alvenaria, com quatro banheiros para os alunos e dois para os professores. Há um espaço coberto e calçado para recreação, além da quadra de esportes (sem cobertura) e da pracinha. Ao todo, a escola contabiliza sete salas de aula, além da sala dos professores, direção, supervisão, orientação, secretaria, cozinha e biblioteca.

As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente entre os professores e são divididas em momentos de recados e de estudos. As reuniões com os pais ocorrem em assembléia geral no início do ano e trimestralmente na entrega de boletins.

Na escola dois contabilizam-se, em média, duzentos e sessenta alunos e dezessete professores, sendo no turno da manhã as turmas de sexto ao nono ano e no turno da tarde as turmas do primeiro ao quinto ano. Além disso, a escola conta com o trabalho de uma secretária, duas funcionárias de serviços gerais e uma merendeira. Em relação à equipe diretiva, esta é composta pela diretora e vice-diretora, duas coordenadoras para os turnos manhã e tarde e uma orientadora educacional.

Quanto ao espaço físico, a escola possui uma sede de alvenaria, na qual estão localizados dois banheiros de uso dos alunos e um espaço coberto e calçado, além da quadra de esportes (sem cobertura) e de uma pequena pracinha. No andar de cima encontram-se as oito salas de aula, a sala dos professores, a direção, a supervisão, a secretaria, o almoxarifado, a cozinha, o bar e um banheiro para os professores, além da biblioteca e do vídeo, que compartilham uma sala.

No que diz respeito às reuniões, estas são organizadas semanalmente entre os professores. Essas reuniões são divididas em momentos de recados burocráticos e de estudos. Já as reuniões com os pais ocorrem no início do ano letivo para a apresentação coletiva e a cada final de trimestre para a divulgação das avaliações e acompanhamento das crianças em suas turmas.

## **2.6 Sujeitos da Pesquisa**

Escolhemos como sujeitos da pesquisa a professora alfabetizadora, a coordenadora pedagógica e a diretora de cada uma das instituições descritas anteriormente, no intuito de perceber através de suas falas as formas de organização escolar em função da temática abordada no estudo.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Os dados que serão apresentados aqui foram coletados no ano de 2006, no período de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

A professora A<sup>3</sup> (escola um) possui o Magistério, nível médio, graduação em Geografia, uma Especialização em Orientação Educacional e outra em Geografia – geociência, e ainda, mestrado em Geografia. Atua há doze anos no magistério e há dois anos exerce a função de coordenadora pedagógica nesta escola.

A professora B (escola um) é graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia e ensino religioso. Atua no magistério há vinte e cinco anos e exerce a função de vice-diretora há cinco anos.

A professora C (escola um) tem formação no Magistério, nível médio, e Pedagogia, habilitação em Supervisão Educacional. Atua há onze anos no magistério, sempre na função de alfabetizadora.

A professora D (escola dois) é formada em Pedagogia - séries iniciais, e possui Pós-graduação em Psicopedagogia e outra Especialização em Gestão Educacional em andamento. Atua no magistério há dezessete anos, sendo doze anos na função de supervisora educacional.

A professora E (escola dois) possui formação em Letras – português/ inglês, Pós-graduação na Língua Inglesa e a graduação em Direito em andamento. Exerce funções no magistério há vinte e dois anos e atua como diretora há quatorze anos intercalados.

A professora F (escola dois) é formada em Pedagogia – Administração escolar e possui Especialização em Educação infantil. Atua no magistério há vinte e um anos, sendo vinte anos na função de alfabetizadora.

### Quadro resumo dos sujeitos da pesquisa

Escola	Professora	Idade	Formação inicial	Experiência no magistério	Experiência na função de:
1	A	37 anos	Geografia	12 anos	Coordenadora pedagógica: 2 anos
	B	49 anos	Pedagogia	25 anos	Vice- diretora: 5 anos

<sup>3</sup> Com intuito de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos as letras de A a F para fazer referência as professoras entrevistadas.

	<b>C</b>	47 anos	Pedagogia – supervisão educacional	11 anos	Alfabetizadora: 11 anos
<b>2</b>	<b>D</b>	40 anos	Pedagogia- séries iniciais	17 anos	Supervisora educacional: 12 anos
	<b>E</b>	46 anos	Letras português /inglês	22 anos	Diretora: 14 anos
	<b>F</b>	42 anos	Pedagogia – administração escolar	21 anos	Alfabetizadora: 20 anos

## 2.7 Instrumentos da pesquisa

A partir das considerações sobre pesquisa qualitativa de cunho sociocultural que escolhemos como abordagem metodológica para esse estudo, optamos pela entrevista semi-estruturada, aberta e individual como instrumento de pesquisa por entender que este possibilita uma aproximação entre entrevistador e entrevistado através de um método que vai além do esquema pergunta-resposta (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002). Nesta perspectiva, ambos, entrevistador e entrevistado, estão envolvidos em uma situação de compartilhamento de conhecimento, uma vez que os questionamentos realizados pelo pesquisador suscitam reflexões no sujeito pesquisado e este, por sua vez, abre espaço para novas discussões a partir de sua fala. Gaskell acrescenta, ainda, que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (2002, pp. 73,74).

Na tentativa de nos aproximarmos ao máximo das narrativas das professoras, mantendo-nos fiéis as suas falas, utilizamos como recurso para a entrevista o gravador e como orientação para as perguntas, o tópico guia, o qual consiste numa série de referências que auxiliam o pesquisador no encaminhamento da entrevista, levando sempre em conta os objetivos propostos para a pesquisa (GASKELL, 2002).

Adotamos, também, a prática de observação livre (TRIVIÑOS,1987), considerando-a como contatos informais estabelecidos com os contextos pesquisados com o intuito de estabelecer uma aproximação ao cotidiano dos sujeitos envolvidos no estudo, assim como de evidenciar as relações que se estabelecem nestes ambientes escolares.

Além disso, fizemos uso das anotações de campo como estratégia de registro que pressupõe a reflexão e análise crítica acerca das situações observadas e do contato com os professores durante conversas informais e entrevistas. Apropriamo-nos de tal estratégia por compreendermos que “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc” (Idem, p.157).

Acreditamos que, com esses instrumentos, pudemos nos aproximar das realidades e dos sujeitos pesquisados, dando sentido à análise. Sentido este que vai além das palavras ditas, centrando-se, também, nas situações vivenciadas, assim como nos contextos e relações observadas.

### **3 ANÁLISE DOS ACHADOS: reflexões acerca dos processos formativos e da gestão escolar**

Com base na abordagem metodológica e nos instrumentos selecionados para esta pesquisa pudemos constituir uma gama de indicativos que nos levaram à análise das narrativas levantadas durante as entrevistas com nossos sujeitos da pesquisa. A análise partiu, então, das respostas emitidas aos questionamentos sobre a concepção do professor acerca da formação docente e da abertura de estágios em classes de alfabetização. A partir dos dados coletados, optamos por categorizar as falas das professoras com o intuito de compreendermos as concepções que permeiam suas trajetórias, repercutindo, por isso, em suas formas de pensar e agir.

Neste sentido, passamos à construção das categorias por meio da seleção e análise de falas recorrentes às questões realizadas durante as entrevistas. Sendo assim, apresentamos duas categorias que permitem elucidar as distintas concepções dos sujeitos em relação à temática deste estudo: a resistência a atividades de estágio e a receptividade a atividades de estágio. Destacamos, ainda, um elemento transversal que perpassa as categorias e que diz respeito às concepções das professoras acerca do processo formativo docente.

A categoria de resistência está marcada pela visão burocratizada das atividades de estágio, pela concepção de que o estágio gera o comodismo dos professores e que se constitui como um empecilho para a socialização dos alunos de alfabetização. O professor nega, muitas vezes, sua participação neste modo de pensar, atribuindo a resistência a postura de terceiros, mas sua fala indica atitudes de resistência ao explicitar suas concepções sobre a abertura para atividades de estágio em classes de alfabetização. Aparecem, também, nessa categoria, elementos de contradição, nos quais observamos oscilações entre a aceitação e negação de informações, principalmente, no que diz respeito à posição das professoras quanto ao trabalho de estagiários em classes de alfabetização. Além disso, incluímos um dos elementos mais pontuais dessa categoria, que se refere à negação explícita de práticas de estágio nestas classes.

Já na categoria de receptividade para atividades de estágio, as narrativas indicam a importância que os sujeitos atribuem ao trabalho conjunto e à formação continuada. A aceitação de estágios em turmas de alfabetização está presente nesta categoria através de falas que ressaltam a busca por inovações, a abertura para repensar a prática e a aproximação entre teoria e prática através do contato com estagiários, concebendo o estágio como uma fase essencial à formação acadêmica. Além disso, as vozes das professoras apontam para a necessidade do incentivo à formação inicial ao colocarem-se no lugar dos estagiários. Esta categoria é marcada por relatos de experiências positivas que envolvem estágios em classes de alfabetização, demonstrando, assim, o crescimento pessoal e profissional que os professores alcançaram com a abertura para as atividades de estágio.

O elemento transversal referente às concepções das professoras sobre o processo formativo do profissional da educação aparece nas falas de ambas as categorias. Dessa forma são destacadas entre as narrativas considerações sobre a formação em serviço, a busca pelo trabalho conjunto, o incentivo à formação inicial e o descrédito em relação aos cursos de formação continuada, além da ênfase na formação como processo contínuo e prático, da necessidade de qualificação dos professores e das dificuldades de implementar a formação continuada na escola. Indicamos este elemento como transversal por acreditarmos que este se faz presente tanto na categoria de resistência, quanto na categoria de receptividade, apontando a relevância do tema para todos os sujeitos da pesquisa.

#### **Quadro-síntese das categorias<sup>4</sup>:**

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO	ELEMENTO TRANSVERSAL
<b>Resistência a atividades de estágio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visão burocratizada do estágio;</li> <li>2. Incentivo ao comodismo;</li> <li>3. Obstáculo para a socialização dos alunos;</li> <li>4. Contradição: aceitação e negação de informações.</li> <li>5. Negação de estágios em classes de alfabetização</li> </ol>	<p><b>Processos Formativos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação em serviço;</li> <li>2. Busca pelo trabalho conjunto;</li> <li>3. Incentivo à formação inicial;</li> <li>4. Descrédito em relação aos cursos de formação continuada;</li> </ol>

<sup>4</sup> As categorias construídas nesta pesquisa estão fundamentadas nos estudos de Bolzan (2001, 2002) sobre a formação de professores.

<p style="text-align: center;"><b>Receptividade para atividades de estágio</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necessidade de trabalho conjunto;</li> <li>2. Necessidade de formação continuada;</li> <li>3. Busca por inovações;</li> <li>4. Abertura para repensar a prática;</li> <li>5. Aproximação entre teoria e prática;</li> <li>6. Incentivo à formação inicial.</li> <li>7. Aceitação de estágios em alfabetização</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Formação: processo contínuo, ênfase na prática;</li> <li>6. Necessidade de atualização dos professores;</li> <li>7. Dificuldades de formação continuada no espaço escolar.</li> </ol>
--	--	---

### 3.1 Resistência para atividades de estágio:

Os encontros e entrevistas com os sujeitos da pesquisa nos encaminharam a uma possível compreensão das trajetórias das professoras acerca da temática abordada nesta pesquisa. Observamos que as narrativas das professoras estão marcadas por vivências que definiram suas concepções e que conduzem suas ações e decisões. Percebemos, também, que é impossível dissociar uma categoria da outra ou incluir as falas de um sujeito em uma única categoria, pois há elementos que se fundem a ambas e que demonstram avanços e retrocessos nas construções realizadas pelas professoras.

Assim, a partir da análise das narrativas, a primeira categoria construída, a resistência para atividades de estágio, teve sua base nos estudos de Bolzan (2001, 2002) que definiu resistência como:

(...)movimentos oscilatórios de negação e contradição, quando o indivíduo apresenta dificuldade para apropriar-se do conhecimento pedagógico circulante. A negação aparece nitidamente, quando o indivíduo dissocia teoria e prática, negando sua relação ou quando não está disponível para reflexão, mostrando-se incapaz de retomar a prática para fazê-la, ou ainda, quando nega seu papel de mediador, durante as situações de ensino e de aprendizagem. A contradição aparece como um movimento de avançar e retroceder entre as perspectivas atuais (novos conhecimentos) do sujeito e os seus conhecimento prévios, de aceitar e negar as idéias dos demais ou as suas próprias, evidenciando, assim a dificuldade de apropriação do novo, ou seja, de reconstruir, em novas bases, conhecimentos já existentes ou de apropriar-se de novos conhecimentos (BOLZAN, 2002, p.86).

Neste sentido, incluímos na categoria de resistência falas que indicam a visão burocratizada dos gestores quanto ao processo de abertura da escola para as atividades de estágio, no qual atitudes centralizadoras ainda se perpetuam na gestão escolar. Assim, a decisão sobre a possibilidade de estágios restringe-se a um grupo minoritário da equipe diretiva ou a normas impostas à escola, como podemos perceber na seguinte fala:

Então, a direção sempre colocou: se num ano houve estagiário, aquela professora teve estagiário, no outro ano ela não vai ter estagiário e de preferência num semestre só (...)Então, a restrição que a escola faz é neste sentido e a princípio a primeira série como era antigamente até... de oito anos, (...) a escola não estava recebendo estagiários porque é uma norma ainda que a secretaria de educação nos passava. (professora A)

Percebemos nesta fala a evidência de centralização das decisões no grupo diretivo, assim como a atribuição de restrições a normas vindas de fora da escola, sem o devido conhecimento dos membros da escola ou de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, como demonstrou a supervisora ao ser questionada sobre a existência de alguma lei ou documento da secretaria de educação que impede a realização de estágios em classes de alfabetização:

Sabe que eu não sei, não tenho... se é uma lei ou se é uma norma da secretaria que... não sei. Isso existe e até é interessante de pesquisar isto, mas eu não sei mesmo. Nunca fui a fundo, só sei que sugerem não, aconselham... ou é só um aconselhamento. (professora A)

Compreendemos a fala da supervisora como uma atitude de negação, em que a reflexão sobre os fatores que impedem os estágios na alfabetização é relegada para segundo plano. Ao ser questionada, sua posição deixa transparecer seu desinteresse quanto à questão, atribuindo a terceiros a tarefa de pesquisar sobre o assunto, enquanto à escola cabe a responsabilidade de cumprir a norma supostamente imposta:

(...) eu não sei se realmente é uma norma, como se fosse uma lei, ou é na verdade um aconselhamento que a secretaria faz e a gente entende como uma norma, mas teria até que verificar isto. Realmente, até o ano passado que era primeira série do ensino fundamental de oito anos não aceitavam o estagiário em primeira série. (professora A)

Com isso, a escola deixa de ser espaço de formação contínua, uma vez que prepondera a tarefa de execução de normas em detrimento do trabalho crítico e reflexivo que deveria ser assumido pelos professores na construção de sua identidade profissional dentro da organização escolar.

Neste sentido, torna-se imprescindível que a coordenação pedagógica esteja consciente sobre seu compromisso como mediadora de processos que elevem a escola a formas autônomas de gestão, "(...) assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas" (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

Direcionadas pela restrição de estágios em classes de alfabetização, as professoras apresentam como fator desencadeante desta postura a dificuldade de socialização dos alfabetizados com estagiários, o que, segundo elas, pode vir a prejudicar o processo alfabetizatório.

Acredito que agora isso vai mudar, porque os nossos alunos vão estar freqüentando o primeiro ano e a primeira série que é o segundo ano, eles já vão estar socializados, vão estar com uma base, já estão trabalhando o letramento. (professora A)

Este fator, juntamente com o aparente descrédito e insegurança quanto ao trabalho do estagiário, configura-se, portanto, como principal justificativa para a negação de estágios na alfabetização. Os relatos abaixo podem confirmar tais colocações:

Eu acredito que era isso que a secretaria colocava porque essa norma não vem da escola, vem da secretaria de educação. Eu acredito que o que vai acontecer é que isso vai acabar caindo, não tem mais o porquê, porque esses alunos vão vir com uma base. Por mais dificuldades que uma estagiária possa vir a ter para desenvolver um trabalho, esses alunos vão estar com uma base, não vão estar crus, como se diz, no trabalho. (professora A)

A escola aceita estagiário, eu poderia dizer assim, que do pré ao nono ano. (...) Mas, o estagiário regente, este, no ano que hoje é segundo ano, que era primeira série, que é a alfabetização em si, o estagiário regente não, porque a criança até bem pouco tempo atrás (...) chegava muito insegura. Então, a gente sentia que a entrada de uma pessoa diferente, no máximo, poderia ser uma observação que o professor entrasse, ficasse lá atrás, ficasse observando, mas não interferir com a turma. Mas, eu, particularmente, já percebo, assim, que isso aí, hoje, está caminhando para que também seja repensado, porque o aluno está chegando

diferente. Ele está chegando mais seguro, ele está chegando mais autônomo.  
(professora B)

Estas falas tornam explícito o caráter subjetivo da postura destas professoras, as quais acreditam que, ao restringir os estágios em alfabetização estarão agindo de acordo com as normas exigidas, evitando, também, qualquer transtorno para o processo de alfabetização de seus alunos. A evidência desta subjetividade aparece, ainda, nesta narrativa:

Eu penso assim, eu vou até me transportar como mãe. Eu como mãe não gostaria, porque eu acho assim, que aquele período de adaptação da criança com o acadêmico é um período em que a criança pára um pouco e depois até ela se ambientar bem ai parece que ela segue, não todos, mas a grande maioria. Então, eu sinto assim, que é um período meio que perdido, um período refreador do processo que está acontecendo, da velocidade, do ritmo do processo. Mas, fora isso não teria o que dizer quanto à competência do acadêmico, já como estagiário. Acho assim, que o acadêmico, o estagiário, ele se dedica muito mais do que, muitas vezes, o professor que já está meio cansado, meio para o fim da carreira, ele já não é muito, o salário já não estimula muito, a criatividade.  
(professora B)

Evidenciamos na fala acima um elemento de contradição em que a professora atribui aspectos positivos ao papel do estagiário, mas não os apropria como fatores fundamentais para sua aceitação, colocando como obstáculo a questão da socialização dos educandos. Segundo Bolzan (2002, P.91) “a não apropriação de novas idéias indica a dificuldade de tomada de consciência que se evidencia através da resistência a um trabalho conjunto de reflexão sobre os elementos constituintes do conhecimento pedagógico”.

Além disso, encontramos nesta fala evidências da desvalorização profissional do professor experiente atribuída a questões sociais como o baixo salário e o desgaste da profissão, o que pode acarretar na perda da identidade profissional.

Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade de formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão (LIBÂNIO, 2001, p.65).

Neste sentido, podemos perceber que as decisões tomadas por estas professoras parecem estar distantes de um trabalho conjunto e reflexivo, que deveria primar pelo resgate da identidade profissional do professor através do trabalho compartilhado entre professores e estagiários, uma vez que:

(...) o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, (...) não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria (PIMENTA, 2004, p.127).

As concepções levantadas pelas professoras em questão baseiam-se, isto sim, em uma visão restrita e burocratizada do estágio, o que demonstra a falta de abertura e aproveitamento deste espaço para a promoção do crescimento pessoal e profissional no contato com estagiários. Encontramos comprovação disto na fala da vice-diretora quando questionada sobre a sua interação com estagiários:

É que o estagiário, quem ficou na divisão nossa de burocracia, o livro ponto de estagiários ficou comigo. Então, geralmente quando chega um estagiário, se a supervisão não está, encaminham para mim. Aí é eu que apresento e digo os horários da supervisora, já me intero de qual... se é anos iniciais ou anos finais, para que turma eu tenho que encaminhar, que dia que não deve vir, porque não vai conseguir falar e a carta de apresentação é apresentada para mim, que se o estagiário consegue fazer ou a observação, ou o estágio aqui, a carta de apresentação é eu quem abro o livro ponto dos estagiários, depois é eu que encerro carga horária, passo para secretária para ela fazer o certificado do trabalho, da passagem da estagiária por aqui. Então, eu tenho uma comunicação bem próxima do estagiário. (professora B)

As falas a seguir indicam, por sua vez, um movimento contrário, que confronta a visão centralizadora de gestão e que demonstra uma abertura maior quanto às concepções sobre o processo formativo, como podemos observar quando as professoras comentam sobre a interação entre estagiário e professor:

As professoras que trabalham com... que era primeira série o ano passado e hoje segundos anos adoraram porque trouxeram novidades, trouxeram idéias de jogos que nunca... elas diziam que nem lembravam mais disso que pode ser feito, montaram jogos com as crianças, fizeram atividades diversificadas. Então é uma troca, as próprias professoras (...) gostam disso. Sabe, eu acredito que não vai haver uma resistência por parte dos professores porque elas sentem essa

necessidade, gostam disso, dessa troca e sempre o estagiário traz uma novidade, porque sempre vai trazer uma coisa diferente. (professora A)

(...) eu acho que o estagiário é ele que atualiza a escola, bastante. Para o professor, ele traz novas visões, porque daí o estagiário passa, também, a participar das reuniões de professores, ele passa a interferir, a opinar e também é ouvido e isso tudo eu acho que é uma troca, que é uma recíproca, ela tem que continuar acontecendo. (professora B)

As professoras deixam transparecer nestas falas a relevância da interação entre estagiários e professores como uma oportunidade de atualização profissional, na qual o estagiário aparece como um sujeito que viabiliza ao professor o contato com as novidades na área educacional. Novidades com as quais o professor, em sala de aula, nem sempre tem a oportunidade de vivenciar, uma vez que os cursos de formação continuada acabam não atingindo as reais necessidades dos professores e, com isso, deixam de proporcionar a segurança necessária para a efetiva transformação de sua prática pedagógica. A seguinte narrativa corrobora com o exposto anteriormente

(...) o professor sente que tem que mudar, ele quer mudar, mas não sabe como. E, muitas vezes, ele vai numa formação continuada e ele acha que descobriu o como e aplica e, naquela insegurança, ele, eu acredito que ele se angustie e até prefira retornar para borda da piscina, como se diz. Para aquele tipo de trabalho que ele se sente seguro e não investe, ele fica temeroso, ele fica inseguro. Por isso, eu acredito mais nos acadêmicos que hoje estão lá dentro da universidade, que, como tu, vêm até a escola ver o que está acontecendo aqui e de lá tu já sai com a visão de que tu tens que mudar e porque a tua geração é uma outra geração. Tu já pensas diferente de nós, porque a gente está num círculo em que uma confia na competência da outra, mas a outra confia na competência da outra e a gente acaba ficando num círculo e não muda muito. Eu acho que em educação, os passos, para que a coisa aconteça mais rápida, os passos têm que ser mais seguros e mais largos, porque tudo anda mais rápido. (professora B)

Esta professora deixa evidente, através de sua fala, o descrédito em relação aos cursos de formação continuada, que, em sua concepção, não proporcionam a base que os professores necessitam para a transformação de suas práticas. Aposta, por isso no trabalho conjunto entre estagiários e professores, acreditando que seria por esta via que as novidades chegariam à escola de forma mais consistente. Assim, a vice - diretora faz referência ao seu papel na equipe diretiva como provocadora de reflexões nos professores acerca da importância do incentivo à formação inicial:

(...) o professor já está bastante receptivo, por que há um tempo atrás os professores eram bastante resistentes. Porque o professor tem aquela, assim, de que quem vem, vem para pesquisar os erros dele. Entende, para observar, para

canetear e depois com o tempo a gente, como direção, tentou trabalhar bastante isso: que se nós um dia nos formamos, nós também necessitamos de alguém que nos abriu a porta e esse alguém a quem nós abrimos a porta, ele, muitas vezes, está bem mais embasado e atualizado do que nós mesmos, porque por mais curso que se faça avulso não tem uma certa concatenação entre um curso de formação continuada e outro. Às vezes são coisas bem desvinculadas, que a gente com o embasamento que tem, tem que saber assimilar e ver até que ponto serve e para que serve. E já em um curso de graduação as coisas já são pensadas para serem concatenadas, uma coisa embasa a outra, espera-se, pelo menos que seja para isso. Mas o estagiário, hoje, o professor já tem a visão de que o estagiário traz inovações, porque até bem pouco tempo ele tinha a visão de que o estagiário vinha para avaliar(...) (professora B)

Apesar da relevância atribuída ao papel do estagiário na formação continuada dos professores, permanece evidente a cultura organizacional (LIBÂNEO, 2001) que se instaurou nesta escola. Uma cultura construída com bases centralizadoras e autoritárias, que deixam de lado os novos conhecimentos e constatações adquiridas a partir de experiências bem sucedidas para se apoiar em antigos ranços que perpetuam um radicalismo exacerbado baseado em normas sem fundamento teórico ou em experiências passadas que já perderam sua validade no momento atual, como evidenciamos na fala da professora alfabetizadora ao se referir à resistência da direção quanto à abertura de estágio em sua classe.

O que elas argumentaram, eu não sei bem o que elas falaram entre elas na direção. Que não podia, não podia, mas eu queria saber o porquê, que diz que a professora de séries iniciais, a estagiária não pode ficar sozinha, mas jamais a gente vai deixar sozinha. Só que elas não entenderam, que no momento que tu vens com atividades diferenciadas a gente também está aprendendo, está abrindo (...) tem outra visão, não sempre a mesma minha. Mas, não entra... o argumento que eu tive não resolveu. (professora C)

Esta postura autoritária do grupo diretivo indicada pela professora C é confirmada pela vice - diretora a partir das seguintes colocações:

Tu estas trazendo coisas novas e eu vou aprender mais contigo também. De certo elas estão achando que tendo estagiária, a gente vai ficar na moleza dentro da sala de aula, mas não é assim. (professora C)

(...) a visão de alguns professores ainda é a de que tem estagiário e ele não tem mais compromisso, ele tem quem dê aula para ele, ele tem quem faça o planejamento para ele, ele tem quem faça o caderno de chamada para ele, as avaliações, corrija. Então, o professor vai ficando ocioso dentro da escola. É porque a escola é de porte pequeno, se fosse uma escola de porte maior a gente teria que pensar diferente, bem diferente ao planejar. (professora B)

A narrativa acima torna evidente a resistência com que a professora B se refere às práticas de estágio. Apesar da importância que atribui à formação continuada, não há a efetiva apropriação desta concepção e os fundamentos para a sua decisão ainda são direcionados por constatações superficiais e incoerentes acerca do trabalho entre estagiários e professores.

Evidenciamos, assim, uma certa incoerência entre palavras e atitudes, que demonstram a postura tomada pela equipe diretiva quanto à abertura para o novo, o desestruturante. As professoras, em muitos momentos, procuraram mascarar suas concepções com objetivo de ir ao encontro daquilo que pensavam que gostaríamos de ouvir, caindo assim, em contradições que evidenciam suas formas de pensar e agir, como podemos perceber através desta nota de campo:

(...) aproveitei, então, para perguntar à supervisora se a escola já teve estagiários em classe de alfabetização e a resposta foi negativa, acrescentando que lhe parecia que a escola não abria estágios nesta série. Neste momento, ela questionou a diretora sobre minha pergunta, acrescentando que parece ser uma norma da SME a não aceitação de estágios em classes de alfabetização. Segundo elas a aceitação de estágios nesta série se torna complicado, visto que é um período em que as crianças estão em plena fase de adaptação à escola e o fato de haver uma troca de professores pode atrapalhar o desenvolvimento dos alunos, principalmente, no que diz respeito à afetividade, o que, segundo a supervisora, aconteceu em uma turma de segunda série no ano passado, a qual teve problemas de adaptação com as trocas de professores. Mas, de acordo com as professoras isso deve mudar, uma vez que agora, com a lei dos nove anos, as crianças já vão ter passado por um ano de escolaridade e o estágio vai deixar de ser um fator que prejudica a afetividade. Durante esta conversa percebi a contradição em que a diretora havia se colocado, visto que no primeiro momento ela tinha dito que a escola não se opunha a abrir estágios na alfabetização e depois sua resposta foi contrária, hesitando falar quando foi questionada sobre isso pela supervisora. Pareceu-me que sua atitude se deu no sentido de mascarar esta questão. (nota de campo da pesquisadora)

Compreendemos, com base nestas narrativas, a urgência de mudanças radicais na estrutura organizacional desta escola, mudanças que atenuem as formas autoritárias de tomada de decisão e busquem na gestão democrática a autonomia e a participação necessária para concretizar os objetivos delineados pela escola e não meramente impostos a ela. Uma gestão democrática que:

(...) implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que

elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1995, p. 18).

A busca pela gestão democrática parece já ter o seu ponto de partida entre as professoras entrevistadas. Suas concepções acerca do processo formativo demonstram maior abertura para novos modos de pensar sobre antigas questões, mesmo que suas decisões ainda estejam presas a posturas autoritárias. Esta disponibilidade para lembrar e refletir sobre experiências significativas indica que estas professoras estão passando por um processo de ruptura da resistência que, de acordo com Bolzan (2002, p.111):

(...) se caracteriza por uma oscilação variável entre a resistência e a tomada de consciência, é um momento de ultrapassagem sem, contudo, haver, ainda, a apropriação das novas construções. O indivíduo avança e retorna menos vezes às posições iniciais, explicitando progressivamente suas novas construções. O abandono progressivo da negação e da contradição são os pontos altos dessa ultrapassagem, definindo-se com essa ruptura os primeiros passos a caminho da tomada de consciência.

A ruptura à resistência, que, aos poucos, está sendo assumida por estas professoras e a tomada de consciência já internalizada nas narrativas de outros sujeitos, indica a segunda categoria com a qual trabalharemos nesse estudo, ou, seja, a categoria de receptividade para atividades de estágio.

### **3.2 Receptividade para atividades de estágio:**

A categoria de receptividade para atividades de estágio inclui relatos que indicam a ruptura de resistência quanto às concepções sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização, assim como a tomada de consciência assumida pelas professoras com base em suas experiências com estágios em alfabetização.

Neste sentido, evidenciamos, através das falas dos sujeitos, uma postura mais aberta para reflexões e aceitação de novos desafios capazes de desestruturar antigas concepções e possibilitar novas aprendizagens. Entre as narrativas destacamos o interesse das professoras em sua atualização ao entrar em contato

com novidades trazidas pelas estagiárias, concebendo o estágio como um momento de trocas e de aprendizagem para ambas:

Eu me formei em 90. Hoje, 2006, quanta coisa deve ter nova que as gurias podem trazer. É uma visão maior para mim. Apesar da gente fazer curso, formação continuada, mas às vezes não trazem muita coisa. (professora C)

(...) eu acho que a gente deve estar sempre em contato com esses alunos que estão em formação, (...) porque a gente está sempre aprendendo coisas novas, (...) a gente tendo esse contato com esses alunos, a gente vai aprendendo, a gente vai tendo uma formação, a gente vai sabendo de novo o que está acontecendo, a gente vai aprendendo bastante com os estagiários. (professora D)

(...) o professor aprende com o estagiário, porque sempre tem uma novidade, um coisa diferente, a troca de experiências entre eles é importante tanto para um quanto para outro.  
(professora E)

São momentos de troca, de oportunidades da gente aprender, conciliar a tua prática, às vezes, de anos com as novas teorias, com novos conhecimentos que vêm chegando hoje. Eu não me arrependo, sempre que eu tiver oportunidade eu vou abrir espaço sim, porque é um momento bom, gostoso, experiências novas, atividades, também, boas, diferentes. (professora F)

Observamos, a partir destas narrativas, a importância atribuída ao trabalho do estagiário como intermediário entre a universidade, considerada como detentora do conhecimento científico, e a escola, com seu conhecimento empírico. A escola, dentro desta concepção, passa a ser entendida como espaço de interação, onde teoria e prática se entrelaçam em um contexto de vivências em que ambos, professores e estagiários, terão a oportunidade de trocar experiências, confrontar idéias, construindo e reconstruindo conhecimentos a partir de situações escolares reais, que permeiam o cotidiano do professor, uma vez que:

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço da vivência democrática, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluído como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens (MARQUES, 2006a, p.209).

Sendo assim, os professores destacam a relevância da prática como meio primordial para as aprendizagens da profissão, tanto do professor atuante, quanto

do estagiário. As professoras alfabetizadoras ressaltam, principalmente, a necessidade do contato com sugestões e novidades que sejam aplicadas na prática e fundamentadas teoricamente, sugestões que sejam úteis em suas práticas pedagógicas e que propiciem novas visões e aprendizagens:

Para mim, seguido elas vão me perguntar se eu quero, se da para alguma menina me observar. Até, eu já cheguei a uma conclusão: sim, não ficar lá atrás só observando e não fazendo nada. Eu sei que é uma observação, que tu ficas ali pensando e refletindo, mas se ela não for lá também trazer experiência ela também não vai vivenciar aquela experiência como a gente convive, entende? Aí eu já peço agora, as gurias que vêm observar minha sala de aula, eu peço que venha com sugestões. Elas aplicam as sugestões. (professora C)

O estagiário, geralmente, ele tem bastante teoria, eles lêem mais, a gente lê, mas não consegue fazer leituras tão aprofundadas. Então, eu digo por mim, eu uso a experiência, o conhecimento e transfiro para as coisas que não deram certo para mim. Eu digo: mas hoje ela me traz essa novidade, que é possível, através de um jogo, através de um circuito de jogos, porque eu trabalhava o jogo, mas trabalhava de uma maneira diferente. Então, é dessa forma que eu acho que a gente aprende, a gente cresce e eu fazia isso, mas de uma maneira diferente que não dava tanto resultado e aí eu vejo que hoje, o jogo, o circuito, toda esta teoria que o estagiário traz, ele se aplica de uma maneira diferente, não que eu não fizesse, mas de uma maneira diferente. Então, acho que é uma maneira da gente abrir os olhos, uma nova visão, mas o professor regente eu acho que tem que querer isso, eu acho que isso só acontece quando o professor realmente quer, quando o professor regente está envolvido, ele sabe o que ele quer, ele sabe o que ele busca mediante a classe, mediante a pessoa que ele recebeu, porque senão não tem validade nenhuma. (professora F)

Já as professoras integrantes da equipe diretiva ressaltam a relevância do estágio para os estagiários, destacando como fundamental o contato contínuo com a escola a fim de que os alunos possam estabelecer relações entre as teorias ensinadas nos cursos e a prática aprendida nas escolas, tornando-se, assim, profissionais mais seguros e qualificados:

A saída do acadêmico de lá é muito importante, porque ele vem até aqui a escola buscar a realidade. Ele chega aqui para quê? Para ver como é que funciona, mas ele já tem uma visão individualizada dele pela formação, pelos trabalhos de pesquisa, pelos embasamentos teóricos ajustados a essa realidade que está aí.(...) Então, esse acadêmico vem e observa e ele vem, por exemplo, fazer estágio aqui e muita coisa que ele tem quase que convicção que é por ali, ele vai ver que não é bem como ele pensa e vai já ter um pequeno contato, assim, que dê para ele um respaldo para, mais tarde, quando ele volta como profissional, ele já volta com uma certa segurança. Já volta mais seguro de si, já sentiu o aluno, já sentiu as reações da intervenção dele como professor. (professora B)

(...) para mim o interessante da formação seria o contato que os alunos, que estão fazendo esses cursos, tenham com a escola, porque quando eu fiz a pedagogia, a gente fazia estágio, fazia observação, mas lá nos últimos anos e eu

acredito que teria que ser, estar em contato desde o início, porque a teoria é bem diferente da prática (...) Então, eu acho que a gente deve estar sempre em contato com esses alunos que estão em formação, (...) porque a gente está sempre aprendendo coisas novas (...) a gente tendo esse contato com esses alunos, a gente vai aprendendo, a gente vai tendo uma formação, a gente vai sabendo de novo o que está acontecendo, a gente vai aprendendo bastante com os estagiários. (professora D)

Esse entrosamento é muito importante e quanto antes começar na universidade, quanto mais cedo começar, vocês entrarem numa escola, participar, conhecer a realidade, mais facilidade vocês vão ter de desenvolver o trabalho lá, porque não adianta a gente até se localizar naquelas teorias todas que a gente aprende na universidade, se localizar depois para poder passar para realidade, aí é difícil. Então, se tu já conheces a realidade e tu estás vendo ali a teoria, tu consegues desenvolver com mais facilidade. (professora E)

Observamos nestes relatos a importância atribuída à aproximação entre teoria e prática como alternativa para o desenvolvimento profissional, visto que a teoria deixa de ter sentido quando não sofre transposição ao seu contexto de ação, enquanto que a prática deixa de ser enriquecida quando não passa por fundamentação teórica. De acordo com as colocações de Pimenta (2005, p.47), podemos compreender que:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo.

Evidenciamos tal transformação nas narrativas das professoras da escola dois ao relatarem suas concepções acerca da aceitação de estágios em classe de alfabetização:

Olha, fazem acho que três anos que a gente tem aqui na escola estagiário para classe de alfabetização e todos os anos que a gente teve foi muito bom, porque as estagiárias que vieram, vieram para trabalhar conforme a professora trabalha.(...) Então, neste sentido deu bastante certo, não teve problema nenhum com os alunos. (professora D)

(...) a gente tinha um receio de trabalhar com estagiários nas séries iniciais, principalmente, na classe de alfabetização. Sempre vinha estagiário aqui e a gente dizia: Ah! A gente só pega estagiário do segundo ano em diante e pegava um, dois, não pegava muitos. (...) até a primeira que fez, a gente ficou assim: ah! Vamos pegar, ela fez todo um trabalho junto com a professora, assistiu as aulas. Daí ela passou bastante confiança para a gente do trabalho, então a gente deu esse voto de confiança, começou a trabalhar com ela, sempre com o professor

trabalhando junto e fez um bom trabalho. Depois as outras que vieram sempre conseguimos fazer com que, porque até a filosofia da escola, com o método de trabalho da professora, da orientadora da universidade com as estagiárias. Então uma coisa foi fechando, (...) a gente tem mais estagiárias na alfabetização agora do que nas outras séries. (professora E)

No início, nos últimos cinco anos nós sempre tivemos, inclusive eu fui a que abri espaço, no primeiro momento com bastante temor, não que me achasse a dona do mundo, a dona da verdade, mas é pelo compromisso que a escola tem com os pais e a própria direção sempre teve um certo temor, não duvidando da competência do estagiário que fosse na escola, mas é que a escola é muito cobrada pelos pais. Eu acho que em função disso, às vezes, teria um certo problema. Mas eu, depois que recebi a primeira, eu não tive mais dúvida que era bom, que era importante, sempre argumentei com a direção, com a supervisão, sempre vi o lado do estagiário. Procurei, depois de ouvir o estagiário que chegava na escola se propondo a fazer o estágio, principalmente, comigo na primeira série, eu analisava a intenção, a seriedade, porque a gente conhece um pouquinho, pelo trabalho que a gente faz, quando a pessoa chega na escola, o envolvimento, a maneira como ela se propõe a trabalhar. Então, nunca tive problema, não me arrependo em momento algum e acho que foi gratificante. São momentos de troca, de oportunidades da gente aprender, conciliar a tua prática, às vezes, de anos com as novas teorias, com novos conhecimentos que vêm chegando hoje. Eu não me arrependo, sempre que eu tiver oportunidade eu vou abrir espaço sim, porque é um momento bom, gostoso, experiências novas, atividades, também, boas, diferentes. (professora F)

Compreendemos, a partir destas falas, que as professoras encontram-se em processo de tomada de consciência (BOLZAN, 2002) acerca da aceitação de estágios em classe de alfabetização, uma vez que suas concepções apontam para o rompimento de barreiras quanto ao medo da abertura para novidades e a progressiva percepção de aspectos positivos em relação as experiências com estágios. Trata-se, portanto, de:

(...) um processo no qual o indivíduo rompe com a resistência (negação e contradição), dispondo-se a repensar as questões práticas à luz das teorias que construiu, mesmo que de forma empírica, assumindo o papel de mediador no processo de ensino, considerando relevante o trabalho coletivo, pois já é consciente de que a apropriação do conhecimento pedagógico se dá de forma compartilhada (BOLZAN, 2002, p.127).

O trabalho coletivo passa, então, a permear as falas das professoras, sendo indicado como elemento fundamental para o trabalho em alfabetização. As considerações das professoras indicam não apenas o desenvolvimento profissional para docentes e estagiários através da interação em estágios como também a qualidade do trabalho desenvolvido através do atendimento individual aos alunos, visto que se tratam de duas professoras trabalhando em conjunto:

Até a professora colaborou bastante com os alunos, a estagiária também, com os alunos que têm dificuldade. Então, são duas pessoas trabalhando na turma, porque aqui, quando nós temos estagiárias, a professora sempre fica na turma, não fica saindo o tempo inteiro. Então, eu acho importantíssimo porque os alunos conseguem ter um reforço. (professora D)

(...) como norma da secretaria as séries tem que ser de vinte e cinco alunos, no mínimo vinte e cinco alunos, então tu vê, para alfabetizar é difícil, vinte e cinco alunos, tu alfabetizar sozinho. Então, essa colaboração é muito importante, porque tem alunos que tem um pique diferente de outros, enquanto que aqueles que pegam mais fácil estão ali com o estagiário fazendo o trabalho, o professor está atendendo individual aquele outro que tem dificuldade. (professora E)

Há referência, também, ao preparo dos estagiários para a atuação na escola, ao apresentarem propostas bem fundamentadas para o trabalho que pretendem desenvolver:

(...) eu quando fiz estágio não tinha que ter uma proposta, uma proposta pedagógica para fazer o estágio e hoje eu vejo que as estagiárias sempre têm as suas propostas, trazem a sua proposta, sabem o que estão fazendo e para onde querem ir. No tempo que eu fiz faculdade, nós fazíamos estágio, mas nós não tínhamos essa proposta. Então, eu acho que isso foi uma grande melhoria que teve, porque a gente estuda vários autores, mas a gente não tem a proposta da gente, porque eu acredito que dos vários autores que a gente trabalha, que a gente lê, que a gente estuda, eu acredito que fica um pouquinho de cada um. (professora D)

Além disso, as narrativas dos sujeitos demonstram a confiança depositada no trabalho realizado por estagiários quando há seqüência e adaptação à proposta pedagógica da instituição em que estão atuando, destacando, com isso, o compromisso com o trabalho conjunto que não se desvie do contexto e objetivos da escola:

(...) o interessante também é que os estagiários também se adaptam a escola, o tema que escola está trabalhando, eles procuram trabalhar juntos, não é uma coisa que vem totalmente de fora e que os estagiários fazem o que quiser, tem também esse lado que eles têm que se adaptar ao trabalho da escola, não necessariamente o que a escola faz, mas procurar trabalhar dentro dos temas que a escola está trabalhando (...). (professora D)

(...) elas têm uma preparação antes, elas já vêm fazer o pré-estágio, as observações e ali tu já conheces se o estagiário está disposto a trabalhar ou não, de colaborar porque tu sabes que tem muito disso, ainda mais nas séries iniciais que tem que atender os alunos, um professor até, quem já trabalhou em alfabetização, um professor é difícil para atender os alunos, porque aqueles que tem dificuldades é bom até ter outro para o professor mesmo, da classe no caso, sentar do lado, mostrar, dizer. Isso tem ajudado muito, tanto que o nosso índice de reprovação é mínimo nas séries iniciais (...). (professora E)

Com base nestas colocações, observamos que há um consenso entre as professoras quanto à relevância do trabalho conjunto e das oportunidades de intercâmbios de experiências em situações práticas do cotidiano escolar. A prática é, por consequência, bastante valorizada e enfatizada nas narrativas das professoras, constituindo-se, pois, como elemento fundamental ao processo formativo do professor, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Dentro desta perspectiva, o professor passa a perceber a escola como espaço no qual a formação contínua se efetiva nas certezas e incertezas do dia-a-dia, na troca com os colegas de trabalho, no contato com as teorias trazidas por intermédio de estagiários e na busca por referenciais que possibilitem a construção e reconstrução de conhecimentos capazes de embasar a prática e a reflexão sobre a prática. Estabelecem-se, assim, novas concepções e posturas, agora mais seguras e abertas ao novo, ao desafio, pois as experiências demonstram que é possível mudar para melhor.

A análise das narrativas encontradas neste estudo configura-se como uma dentre tantas outras que podemos estabelecer a partir das diferentes formas de conceber tal temática. Trata-se de uma forma de ver o tema em questão dentro de hipóteses e concepções que acreditamos ser coerente com os objetivos que delimitamos para este estudo. Sendo assim, traremos, agora, algumas considerações que complementam e reafirmam as colocações realizadas até então.

## 4 APONTAMENTOS EM ABERTO

Ao propormos este estudo, nossa pretensão não era tão somente pesquisar sobre as concepções dos professores acerca da formação docente, mas como isto repercutia na gestão escolar diante da decisão de abertura de estágios em classes de alfabetização. Nossa intenção ia além, pretendíamos adentrar no contexto de trabalho do professor e descobrir, em meio a este, as formas de pensamento e ação docente. Optamos, por esta razão, por instituições com as quais tivemos contatos anteriores, em situações que pudemos conhecer a dinâmica organizacional de cada escola, podendo, assim, estabelecer relações com as falas dos sujeitos da pesquisa.

Nesta perspectiva, procuramos possíveis respostas para as questões que instigaram nossa pesquisa, ou seja, buscamos compreender que concepções professores alfabetizadores e equipe diretiva apresentam sobre formação docente? E, ainda, como estas concepções repercutem na gestão escolar no que diz respeito ao posicionamento sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização? Em relação à primeira questão, pudemos evidenciar que todas as professoras entrevistadas atribuem grande valor, tanto à formação inicial, quanto à formação continuada, concebendo a escola como espaço primordial para o contato com a prática e o conseqüente estabelecimento de relações com a teoria. Em geral, as falas indicam a relevância dos cursos de formação inicial, bem como, a necessidade de atualização em cursos de formação continuada, quando realizados em coerência com a prática escolar, entendida como elemento essencial para a aprendizagem da profissão docente.

Quanto à segunda questão, nossa análise levou-nos à compreensão de que, apesar de ser unânime a aprovação de estágios como espaços privilegiados de formação docente, há uma evidente discordância entre as concepções da equipe diretiva da escola em relação à formação docente e suas ações como gestores nas decisões sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização, o que demonstra que há uma certa distância entre alguns discursos e suas formas de gestão. Esta incoerência entre determinados discursos e ações direcionou-nos para a análise e construção de duas categorias que nos permitiu compreender as razões que conduzem as escolas a diferentes práticas de gestão.

Deste modo, o estabelecimento de duas categorias bem distintas, ou seja, negação e receptividade para atividades de estágio, não elucidou apenas as concepções das professoras, mas, principalmente, a forma como cada escola encaminha sua gestão educacional.

Assim, por um lado, pudemos evidenciar entre as narrativas das professoras da escola um, posturas bastante autoritárias e centralizadoras, que restringem seu poder de decisão a concepções subjetivas e infundadas, fechando-se assim, em um círculo vicioso que se perpetua ano após ano em razão de experiências passadas, que parecem não servir como parâmetro para decisões futuras. Dentro desta perspectiva, a vontade de mudar, de aceitar desafios, de entrar em contato com o novo, com o desconhecido e desestruturante está presa, ainda, ao discurso das professoras, pois a abertura para tal é barrada pelos obstáculos do medo da mudança. Torna-se evidente, com isso, a inexistência de consenso entre as professoras da mesma escola sobre a aceitação de estágios em alfabetização.

Por outro lado, nos deparamos com falas que convergem em um ponto: a gestão democrática das decisões pedagógicas da escola dois. São narrativas que demonstram aspectos semelhantes quanto às questões sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização. Trata-se de concepções que carregam consigo vivências positivas sobre a temática em questão e que se assemelham em relação à análise que fazem dessas experiências. Mas, acima de tudo, são falas que evidenciam a vontade de mudar, de aceitar desafios, de estar aberto às novidades, ao confronto, à construção e reconstrução de conhecimentos, mesmo que o medo ainda apareça como obstáculo.

Neste sentido, observamos uma evidente discordância entre as falas das professoras da escola um e dois, demonstrando, claramente, as distinções entre as formas de gestão de cada instituição, visto que na primeira escola as decisões ainda estão limitadas ao poder centralizador da equipe administrativa, enquanto que a segunda escola fundamenta suas decisões a partir da coletividade, na articulação das diferentes vozes, constituindo, assim, uma gestão democrática e participativa.

Compreendemos, com isso, que o desejo de transformações em prol das práticas escolares emancipatórias, precisa ser precedido pela reavaliação constante de posturas e atitudes. A coletividade precisa ser assumida, portanto, como eixo integrador das diferentes concepções e ações existentes no espaço escolar. As responsabilidades, por sua vez, precisam ser distribuídas e a autonomia

descentralizada para que, de fato, possam se efetivar formas mais democráticas de gestão. Além disso,

O verticalismo das decisões de cúpula e o particularismo das práticas individuais precisam ser superados na discussão coletiva que abra espaços para as vozes e os discursos habitualmente silenciados e estimule a livre expressão das pretensões de validade e a crítica das formas estereotipadas (MARQUES, 2006b, p.108).

Desta forma, a autonomia da escola decretada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394/96), a qual define que as instituições escolares devem construir seus projetos pedagógicos, não pode ser compreendida como autonomia individual, cujo indivíduo que possui o poder o exerce de forma independente em relação ao grupo. A autonomia, pelo contrário, precisa ser construída coletivamente e não decretada, sendo assumida, por sua vez, pelos sujeitos que participam de sua construção (SOUSA E CORRÊA, 2002).

Compreendemos que a autonomia, da forma como foi colocada aqui, já está presente entre as narrativas das professoras. Em alguns casos, apenas nos discursos, em outros já concretizados em ações. No que diz respeito à aceitação de estágios em classes de alfabetização, observamos que na escola um a autonomia escolar ainda é vencida pelo medo, o medo do novo, do confronto com o que já está posto, das críticas e das conseqüências que isto pode gerar. Assim, a negação se faz presente, fundamentada em supostas normas, em experiências negativas, ou até mesmo, em concepções individuais.

Aqueles que já aceitaram o desafio, como os sujeitos da escola dois, não deixaram de colocar a presença do medo ao assumir as conseqüências da autonomia em suas decisões. No entanto, seus relatos evidenciam que a aceitação de estágios e o enfrentamento de desafios trouxeram bons resultados para a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição e colaboraram significativamente para a formação continuada das professoras, visto que o contato com estagiários consistia em momentos de troca de experiência, de aproximação entre teoria e prática e de reflexão acerca de seus saberes e fazeres.

Em geral, a experiência gerada na prática escolar foi bastante salientada pelos sujeitos da pesquisa ao afirmarem que tanto os professores, quanto os estagiários são beneficiados no contato direto com a prática pedagógica. Entretanto,

entendemos que se faz necessário muito mais que o simples contato, é preciso haver a troca de conhecimentos entre os envolvidos na aprendizagem e, acima de tudo, é preciso haver reflexão, senso crítico e discernimento, elementos essenciais para que se concretizem espaços de formação inicial e continuada no âmbito escolar. Nas palavras de Ghedin (2002, p. 135):

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador 'transmite' aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Queremos salientar, com isso, a importância da aproximação entre teoria e prática para o desenvolvimento profissional do educador. Pudemos evidenciar, no decorrer de nossa pesquisa, o valor atribuído, pelos professores, ao contato com a teoria através da interação com estagiários no próprio espaço de prática, a escola.

Não há dúvidas, também, sobre o consenso entre os sujeitos em relação à relevância da formação continuada e de seu enriquecimento quando desenvolvida no espaço escolar. Da mesma forma, fica explícita a importância atribuída ao estágio como momento de confronto entre as teorias adquiridas na universidade e a prática em sala de aula.

Entendemos, no entanto, que a simples aproximação ou confronto entre teoria e prática não garantirá a mudança de posturas e a quebra de visões dicotômicas em relação a estes dois elementos. É preciso ir além, a começar pela assunção da escola como espaço privilegiado para o estudo coletivo, para a troca de conhecimentos a partir de bases teóricas bem fundamentadas e não apenas direcionadas pelo senso comum.

A formação docente configura-se, portanto, como processo extremamente significativo, que ganha seu espaço em escala ascendente na pauta dos debates educacionais. Assistimos, assim, a ênfase que as instâncias governamentais passam a atribuir ao papel dos professores como mediadores das transformações exigidas frente ao nosso novo paradigma político, econômico e social. Enquanto que

os professores, pressionados pelas exigências de qualificação, lutam por condições para que esta se dê em espaços formativos que atendam ao contexto de trabalho e a realidade como ela se mostra no cotidiano escolar (GOMES E LIMA, 2002).

Direcionadas por estas considerações, buscamos com esse estudo, proporcionar momentos de reflexão, tanto para os sujeitos da pesquisa, quanto para nós, pesquisadoras, sobre nosso papel como profissionais da educação, diante das decisões que dizem respeito a nossa formação e à gestão escolar.

Acreditamos, portanto, ter alcançado, com este estudo, algumas referências sobre como a gestão escolar está encaminhando seus processos formativos, colaborando, assim, para a problematização de questões que permeiam o cotidiano docente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** -Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir das narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 222f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Doris. **Formação de Professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, M. O.; LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERBST, F. R. M. **As concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada de professores**. 2006.71f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe (org.) . **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa f. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I.P.A.(org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, S.P: Papirus, 1995.

SCHÖN, Donald a. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano escolar. In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002.

## ANEXOS

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola:

Nome do professor:

Idade:

Formação:

Função que ocupa:

Tempo de experiência nesta função:

Tempo de experiência no magistério:

Tópicos-guia:

1. O que tu pensas sobre formação docente?
2. Como a escola abre espaço para a formação docente?
3. De que forma a escola se organiza para a abertura de estágios? (Como ocorrem as decisões? Há algum tipo de restrição?)
4. Qual é o teu entendimento sobre estágio em classe de alfabetização?
5. Você já teve a oportunidade de interagir com estagiários. Como foi esta experiência para a sua formação?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Santa Maria, dezembro de 2006.

Prezada professora,

**Você está colaborando, através de sua entrevista, para o projeto de pesquisa intitulado: Gestão escolar e formação docente: concepções sobre estágios em classes de alfabetização<sup>5</sup>, da especializanda Silvana Martins de Freitas Millani, orientada pela Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Assim, para que possamos utilizar as respostas de sua entrevista na pesquisa, com total sigilo de seus dados pessoais, solicito seu nome completo, seu número do R.G.(carteira de identidade) e CPF, bem como sua assinatura neste termo de consentimento.**

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. número \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ concordo que as respostas de minha entrevista sejam usadas para o referido projeto de pesquisa, sendo que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Silvana Martins de Freitas Millani  
Especializanda/CEGE/CE/UFSM.

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan  
Orientadora – CEGE/CE/UFSM

<sup>5</sup> Título do projeto de pesquisa sujeito a modificações.