DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

***Doris Pires Vargas Bolzan – Universidade Federal de Santa Maria* (UFSM)**
***Silvana Martins de Freitas Millani – Universidade Federal de Santa Maria* (UFSM)**

RESUMO
Este trabalho objetiva a apresentação de um estudo realizado em duas instituições do sistema de ensino municipal de Santa Maria/RS, tendo como temática a 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. A construção do referencial teórico fundamentou-se na compreensão da escola como espaço privilegiado para a formação inicial ou continuada de professores. Nesta perspectiva, partimos de estudos que indicam a relevância da gestão democrática e do trabalho compartilhado no âmbito escolar como pressupostos para o desenvolvimento profissional docente. Os achados desta pesquisa indicaram uma nítida distinção entre as formas de gestão escolar de cada instituição que repercutem, consequentemente, em distintas concepções acerca da aceitação de estágios em classes de alfabetização. Apesar disso, foi consenso entre os professores a relevância atribuída ao processo de formação docente no espaço escolar a partir do intercâmbio de conhecimentos teóricos e práticos entre os docentes em serviço e os estudantes em formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE
Formação docente; alfabetização; gestão pedagógica.

TEACHING AND LITERACY: REFLECTIONS ON THE EDUCATIONAL MANAGEMENT IN SCHOOL

ABSTRACT
This paper aims to present a study realized in two institutions of local school system in Santa Maria/RS, and it has as thematic the investigation of conceptions of education professionals on teacher training and its impact on school management before the decision on opening internships in literacy classes. The construction of the theoretical framework was based on an understanding of school as a privileged space for initial or continuing training of teachers. In this perspective, we used studies that indicate the relevance of democratic management and shared work in the scholar ambit as presuppositions for teacher professional development. The findings of this research indicated a clear distinction between the forms of school management of each institution that impact, therefore, in different conceptions concerning the acceptance of internships in literacy classes. Nevertheless, there was consensus among teachers of the relevance attributed to the process of teacher training in the school space from the exchange of theoretical and practical knowledge among teachers in service and students in initial training.

KEYWORDS
Teacher training; literacy; educational management.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS...

Este estudo explicita considerações acerca das concepções que os gestores educacionais - *professores e equipe diretiva* - apresentam sobre formação docente e como isso repercute na gestão escolar no que diz respeito às decisões acerca da abertura de estágios em classes de alfabetização.

Tais considerações são decorrentes de uma investigação desenvolvida em duas instituições públicas do município de Santa Maria, cujo enfoque centrou-se nas estratégias de gestão de cada escola no que se refere à abertura de estágios em turmas de alfabetização. O interesse por essa temática surgiu a partir de uma problemática bastante comum entre as escolas do município: essas instituições devem aceitar acadêmicos/estagiários em classes de alfabetização?

Buscamos, então, refletir sobre o sentido da formação docente no ambiente escolar, colocando a escola como espaço privilegiado para a troca de experiências entre professores atuantes, estagiários e iniciantes na profissão. Acreditamos, pois, que os professores têm a oportunidade de tomar consciência sobre seus saberes construídos através da prática, contribuindo, deste modo, tanto para sua formação, quanto para a de seus pares (TARDIF, 2002).

2. GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) abriram-se espaços para repensar a educação com base nos princípios de gestão democrática em detrimento de posturas autoritárias e centralizadoras que caracterizavam o âmbito educacional em outras décadas. Neste sentido, a escola passou a ter a responsabilidade pela elaboração e execução de seu projeto político pedagógico com base na realidade sociocultural na qual está inserida. A autonomia adquirida em lei definiu, então, outra conquista: a qualificação dos profissionais da educação, abrindo caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais no próprio espaço de atuação (ALARCÃO, 2001).

A escola passa a constituir-se, portanto, como lócus de formação continuada, o que possibilita aos professores o desenvolvimento de sua professoralidade[1] ao contribuírem com a gestão do trabalho escolar através de processo de aprendizagem individual e coletivo. Este processo gera, por sua vez, a cultura organizacional da escola, que se constitui a partir de relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar e que define valores, significados e modos de agir (LIBÂNEO, 2001).

Cabe, portanto, aos educadores, a tarefa de condutores de processos bem organizados, nos quais as decisões tomadas de forma participativa venham a contribuir para a qualificação da dinâmica pedagógica. Neste sentido, compreendemos 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 a execução atenta e fiel, nas práticas efetivas dos que fazem a educação no seu dia-a-dia. (MARQUES, 2006, p.112)

Dessa forma, a escola passa a ter a responsabilidade de gerenciar o processo de organização pedagógica, o qual inclui a tessitura do projeto político pedagógico, exigindo que os educadores comprometam-se com este processo, atuando criticamente a partir de uma atividade reflexiva. Nesta perspectiva, "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).

Com isso, promove-se uma nova concepção de formação docente, pautada na figura do professor como profissional crítico e reflexivo, pesquisador e produtor de saberes, participante ativo na gestão escolar. Assim, o professor passa a assumir-se como investigador de sua prática, fundamentando-se na reflexão e na criticidade, bem como nas oportunidades de interação grupal capazes de promover decisões coletivas pertinentes às ações escolares (LIBÂNEO, 2001). Nesse sentido, a formação continuada torna-se parte integrante do cotidiano

[1] Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória**.** (BOLZAN, D; ISAIA, S, 2006, p.490)

escolar, elemento essencial para o trabalho compartilhado, bem como para qualificação docente, contribuindo, assim, para a organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, ainda nos deparamos com programas de formação continuada desarticulados em relação às necessidades docentes, que são considerados pelos professores como atividades para cumprir carga horária exigida pelos planos de carreira do magistério para tal formação. "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, torna-se necessário buscarmos novas perspectivas de gestão educacional, nas quais predomine uma cultura organizacional de trabalho compartilhado em equipe e de construção de conhecimento pedagógico[2], capaz de proporcionar a efetivação de um projeto pedagógico, passando-se a apostar em alternativas bem próximas da realidade escolar como oportunidade de trocas de experiência e de aprendizagem, conduzindo a gestão escolar a relações de participação e ajuda mútua, o que nos remete a ideia de rede de relações docentes.[3]

No entanto, presenciamos, em grande parte de nosso contexto educacional, processos formativos[4] marcados, 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 sustenta-se, muitas vezes, na visão de racionalidade técnica, na qual os saberes teóricos são validados cientificamente e considerados superiores aos saberes da prática. Já, a formação continuada de professores é compreendida, dentro de uma perspectiva clássica, cujo compromisso da universidade é a produção de conhecimentos,

[2] Caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura. (MARCELO GARCÍA, 1999) (BOLZAN, 2006, p.357).

[3] A constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada. (BOLZAN, 2002) (BOLZAN, 2006, p.381).

[4] Processos formativos: os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional da docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa de docência. (OLIVEIRA, 2000, 2004) (CUNHA; ISAIA, 2006, p.352)

enquanto aos profissionais da educação básica cabe a aplicação destes conhecimentos (MIZUKAMI, 2002).

A defesa de uma nova postura profissional de nossos educadores prima pela aprendizagem permanente, através do estabelecimento de relações entre a profissionalização construída durante a formação inicial e os saberes adquiridos, assim como, as reconstruções realizadas em situações de trabalho. Neste sentido, o processo de formação inicial precisa estar articulado com a formação continuada e em serviço, possibilitando a alternância entre as experiências práticas e a reflexão no espaço formativo universitário. Implica pensar sobre as concepções de formação centradas nas práticas, de forma que a escola torne-se o centro das mudanças educacionais (LIBÂNEO, 2001).

Dentro desta perspectiva, as atividades de estágio passam a constituir uma importante oportunidade de aprendizagem da profissão no espaço escolar, no qual professores experientes e 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. 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.

Assim, a formação inicial somente consolidará os saberes essenciais a essa etapa 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 por meio dos saberes teóricos relativos a prática pedagógica em processo. Desse modo, cabe afirmar que o processo formativo se constitui a partir da mobilização de diversos saberes fundamentados, por sua vez, em práticas reflexivas, em teorias especializadas, como também, na prática pedagógica. Tais saberes se constituem como um conjunto de conhecimentos passíveis a transformações, visto que a demanda da prática docente requer, muitas vezes, decisões capazes de atender a situações complexas e singulares (PIMENTA, 2005).

Nessa direção, é possível afirmar que a aprendizagem colaborativa aparece 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 exigem novos modos de agir, novas formas de pensar, conduzindo-os, assim, a compartilhar ideias, buscar soluções no trabalho do colega, em experiências bem sucedidas ou, até mesmo, frustradas (TARDIF, 2002). A esse processo designamos o conceito de resiliência docente. Esse se refere à

capacidade de reestruturação interna do professor frente ao enfrentamento dos desafios e conflitos inerentes à organização de sua atuação pedagógica, bem como na atividade docente de estudo[5], o que requer a ultrapassagem das situações conflitantes com base em novos modos de saber e fazer a docência (BOLZAN, 2010).

Dessa forma, o trabalho conjunto adquire fundamental importância a partir dos confrontos de ideias e das trocas que daí se originam, assim como a prática reflexiva, através da qual se estabelecem vínculos entre a teoria e a prática, fornecendo, ao professor, possibilidades além daquelas que se constituíam por meio do fazer dirigido pelo senso comum. De acordo com Bolzan (2002), esse processo reflexivo pode ser realizado individual ou coletivamente, tornando conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que encontramos nas práticas dos professores. Além disso, este tipo de experiência permite a comparação entre as atividades pedagógicas e as teorias que sustentam este fazer.

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 dinamização das questões educacionais. A reflexão precisa atingir o que não é óbvio, que se encontra mascarado pelas rotinas que ditam o andamento do ensino. O professor deve 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. Ressalta-se, assim, a relevância de uma formação fundamentada na prática reflexiva capaz de tornar-se, não apenas uma questão de competência docente, mas sim, uma forma de "expressão da consciência profissional" (PERRENOUD, 2002, p.50).

Assim, faz-se necessário que a prática reflexiva seja construída no exercício da profissão docente. Não só o professor, como também a escola, precisa adotar em seu cotidiano uma postura reflexiva que esteja aberta aos questionamentos, às interações e, consequentemente, à produção de saberes. Trata-se, portanto, de processos que demandam interesse e disponibilidade, tanto do professor, quanto da escola, uma vez que este 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 (BOLZAN, 2002).

[5] **Atividade docente de estudo**: consiste no envolvimento com o fazer da docência e, principalmente, na mobilização dos sujeitos na busca da qualificação como estratégia capaz de colaborar para o avanço do trabalho pedagógico (BOLZAN, 2010).

No entanto, muitas vezes, o professor esbarra na burocracia escolar, que, segundo Schön (1997), 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 interferir no processo de reflexão e de discernimento entre o que quer e o que deve fazer. Nesta direção, desenvolver uma prática reflexiva implica a organização da dinâmica institucional, de modo que o professor esteja atento às exigências administrativas. Do mesmo modo, os gestores escolares precisam disponibilizar espaços para que todos os docentes discutam sobre o trabalho pedagógico que realizam.

Assim, os professores, ao assumirem uma postura reflexiva, poderão transformar o seu ambiente de trabalho em um espaço suscitador de reflexões que venham contribuir com seu crescimento profissional, bem como com sua função social de educador. Dessa maneira, assumir a escola como espaço de interlocução entre formação inicial e continuada requer, primeiramente a assunção de novas formas de pensar e agir. A escola precisa ser vista como "lócus" de formação, tanto dos estudantes quanto dos professores.

3. AS NARRATIVAS DOS GESTORES: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO E DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO[6]

O contato com professores alfabetizadores e equipe diretiva das duas escolas pesquisadas proporcionou-nos a compreensão das trajetórias profissionais desses professores em relação ao processo de gestão implicado neste processo. Ao desenvolvermos nossa pesquisa através de narrativas, pudemos nos aproximar das vivências que definem as concepções dos professores acerca dos processos formativos, buscando compreender como isso repercute nas decisões tomadas no espaço escolar em relação às atividades de estágio em turmas de alfabetização.

Assim, com base na análise das narrativas, destacamos duas dimensões categoriais que podem caracterizar as diferentes concepções presentes nos discursos dos professores: *a resistência e a receptividade a atividades de estágio*. Encontramos, ainda, um elemento

[6] As considerações a seguir são um recorte da pesquisa Gestão escolar e formação docente: concepções sobre estágios em classes de alfabetização (MILLANI, 2008).

transversal que perpassa essas duas dimensões categoriais e que se refere às concepções sobre os *processos formativos* (MILLANI, 2008).

Neste sentido, incluímos na dimensão categorial *de resistência a atividade de estágio*, narrativas que indicam a visão burocratizada dos gestores, na qual a decisão sobre a possibilidade de estágios restringe-se a um grupo minoritário da equipe diretiva ou a normas supostamente 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. (Coordenadora pedagógica – escola 1)

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.

Desse modo, compreendemos como essencial o compromisso da equipe diretiva 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 alfabetizandos com estagiários, o que, segundo elas, pode vir a prejudicar o processo de alfabetização. 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. A narrativa a seguir pode confirmar tais colocações:

> 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 (...), 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. (Vice-diretora - escola 1)

Dessa forma, podemos perceber que as decisões tomadas por estas professoras parecem estar distantes de um trabalho conjunto e reflexivo, que deve primar pelo resgate da identidade profissional docente através do trabalho compartilhado entre professores e estagiários. Nesta perspectiva, ambos terão a oportunidade de dar sentido e significado a sua profissão, constituindo um processo de aprendizagem que é contínuo e intrínseco à ação e à formação docente em face das exigências e dos desafios impostos pela sociedade. Assim, "(...) 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(...)" (PIMENTA, 2004, p.127).

Nesse sentido, a narrativa a seguir indica uma abertura maior quanto às concepções sobre o processo formativo, como podemos observar quando a professora comenta sobre a interação entre estagiário e professor:

> As professoras que trabalham com (...) 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. 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. (Coordenadora pedagógica – escola 1).

A professora deixa transparecer, nesta manifestação, 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 estas que 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 de formação docente e, com isso, deixam de proporcionar a segurança necessária para a [re]significação da prática pedagógica. A narrativa que segue corrobora com o exposto anteriormente:

> (...) o professor sente que tem que mudar, ele quer mudar, mas não sabe como. E muitas vez 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 (...). (vice-diretora - escola 1)

Apesar da relevância atribuída ao papel do estagiário na formação continuada dos professores, permanece evidente a cultura organizacional que se instaurou nesta escola (LIBÂNEO, 2001). Uma cultura construída com bases centralizadoras e autoritárias, como evidenciamos na fala da professora alfabetizadora ao se referir à resistência da equipe diretiva 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 alfabetizadora – escola 1)

Mesmo que as decisões da equipe diretiva desta escola ainda estejam presas a posturas autoritárias, suas concepções acerca do processo formativo já demonstram maior abertura para novos modos de pensar sobre antigas questões. Esta disponibilidade para relembrar e refletir sobre experiências significativas indica que estas professoras estão passando por um processo de ruptura da resistência que, como afirma Bolzan (2002, p.111):

> (...) se caracteriza por uma oscilação variável ente 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 da resistência, segundo essa mesma autora, aos poucos, está sendo assumida por estas professoras e a tomada de consciência já internalizada nas narrativas de outros sujeitos, indica a segunda dimensão categorial abordada nesse estudo, ou, seja, a *receptividade para atividades de estágio.*

Neste sentido, as falas indicam 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 contatos com novidades trazidas pelas estagiárias, concebendo o estágio como um momento de trocas e de aprendizagem para ambas:

> São momentos de troca, de oportunidades para 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 alfabetizadora – escola 2)

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 ideias, construindo e reconstruindo conhecimentos a partir de situações escolares reais, que permeiam o cotidiano do professor. É por meio das atividades colaborativas que se torna possível aprofundar a teoria, bem como repensar as práticas, operacionalizando o trabalho pedagógico. Este processo de alternância precisa ser vivenciado no espaço da escola, proporcionando a reconstrução das rotinas e normas organizadas de modo a promover novas aprendizagens.

Nesta direção, 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, como se evidencia na narrativa que segue:

> 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, mas 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 alfabetizadora - escola 1)

Já as professoras integrantes da equipe diretiva ressaltam em suas narrativas a relevância do estágio para os estagiários e professores, destacando como fundamental o contato contínuo entre ambos a fim de se estabelecer uma relação significativa entre teorias e práticas, promovendo, assim, a formação de profissionais mais seguros e qualificados:

> (...) 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 (...) 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 (...). (Supervisora educacional – escola 2)

As narrativas das professoras indicam, então, novas concepções e posturas, mais seguras e abertas ao novo, ao desafio, pois as experiências demonstram que é possível aproximar os espaços formativos, valorizando a relação entre escola e universidade.

4. PALAVRAS FINAIS...

Ao buscarmos compreender as concepções das professoras alfabetizadoras e equipe diretiva acerca da formação docente e sua repercussão nas formas de gestão escolar no que concerne ao posicionamento sobre a abertura de estágios em classes de alfabetização, foi possível estabelecermos algumas considerações sobre o assunto.

Evidenciamos, neste sentido, a valorização atribuída pelas professoras à formação inicial, bem como à formação continuada, compreendendo o espaço escolar como favorável para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. As narrativas indicam, também, a pertinência dos cursos de formação inicial, bem como, a relevância dos cursos de formação continuada como oportunidades de qualificação da docência, quando desenvolvidos de forma

coerente com a prática escolar, concebida como elemento fundamental à aprendizagem docente.

Compreendemos, ainda que, apesar da unanimidade em relação à concepção de prática de estágios como oportunidades privilegiadas de formação docente, há, porém, a divergência entre as concepções das equipes diretivas no que se refere à formação docente e suas decisões como gestores quanto à abertura de estágios em classes de alfabetização, o que demonstra a incoerência entre alguns discursos e suas formas de gestão. Esta incoerência orientou-nos para a análise e construção das dimensões categoriais que nos permitiram compreender as razões que direcionam as escolas a diferentes formas de gestão.

Deste modo, o estabelecimento de duas dimensões categoriais distintas, isto é, a negação e a receptividade para atividades de estágio, não elucidou apenas as concepções dos gestores sobre os processos formativos docentes, mas, principalmente, sobre a maneira como cada instituição escolar encaminha sua gestão pedagógica.

Com base nas narrativas apresentadas percebemos que é consenso entre os professores e equipe diretiva a relevância da formação docente e de seu enriquecimento no contato com o contexto escolar. Fica explícita a importância das atividades de estágios como momentos de compartilhamento entre teorias e práticas tanto para os professores iniciantes como para os docentes em serviço.

Dentro desta perspectiva, o professor passa a perceber a escola como espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, onde a formação contínua se efetiva nas certezas e incertezas do dia-a-dia, na troca com os colegas de trabalho, no contato com estagiários. Logo, é fundamental compreender que os processos formativos implicam em incorporação de inovações e trocas que serão levadas a cabo pelos docentes que se colocam o desafio de refletir sobre seus processos de aprender (BOLZAN, 2010).

A implementação de estratégias de formação de professores pressupõe o estudo das teorias do conhecimento, a pesquisa e a crítica constantes dos professores, visando desconstruir, reconstruir, comparar e refletir sobre sua prática, articulando os pressupostos epistemológicos e as descobertas empíricas; corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos que nesse esforço consciente de coordenação se fizerem necessários, pois inegavelmente a formação permanente é uma alternativa e também um desafio ao desenvolvimento profissional (BOLZAN, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2010).

Nessa perspectiva, compreendemos que a mera aproximação ou confronto entre teoria e prática não será a garantia de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente. A escola tornar-se-á lugar de aprendizagem docente quando assumir-se como espaço privilegiado para o trabalho colaborativo, para o intercâmbio de ideias e concepções e, principalmente, para o compartilhamento de conhecimentos, não apenas orientados pela empiria, mas sim, fundamentados a partir de bases teóricas consistentes e coerentes com a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.)**. Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 82p.

BOLZAN, D.P.V. **Formação de Professores*:*** Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002. 176p.

BOLZAN, D.P.V. **O aluno/ professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização:** construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Santa Maria: CE/UFSM, 2004. 30p. (Relatório do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP nº12169)

BOLZAN, D. P. V. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Alonso, C. **Reflexões sobre políticas educativas.** Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005.153p.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Ano XXIX, n.3(60), p.489-501, Set./Dez.2006

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário-vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 357, 358, 368, 380.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Santa Maria: CE/UFSM, 2010. 32p. (Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP nº. 020117)

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** -Lei 9394/96. Brasília, 1996. 49p.

GARCIA MARCELO. **Formación del professorado para el cambio educativo**. 2 ed. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.283p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 226p.

MILLANI, S. M. F. **Gestão escolar e formação docente:** concepções sobre estágios em classes de alfabetização. 2008. 65p. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

PERRENOUD, P. (org.). **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica**.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 232p.

PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 246p.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

SANTIAGO, A.R.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. 192p.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ªEd. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e bolsista produtividade em pesquisa CNPQ, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE).
E-mail: professoradoris@smail.ufsm.br

SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI
Pedagoga, Alfabetizadora, Professora do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional/CE/UFSM, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFSM, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE).
E-mail: silmfm@hotmail.com