

---

# ESTÁGIO DE GESTÃO DOCENTE: A importância do trabalho coletivo na escola

*Pamela Aparecida Cassão  
Laura Noemi Chaluh<sup>(\*)</sup>*

## RESUMO

Neste artigo, resgatamos a experiência de uma professora em formação no contexto das disciplinas de estágio supervisionado. Problematicamos a proposta do estágio de gestão que tinha como objetivo observar os espaços formadores dos professores na escola e, a partir dessas observações, elaborar uma proposta para ser desenvolvida junto com a equipe de gestão, o corpo docente e o corpo de funcionários. Discutimos a importância de olhar a gestão escolar como instância para compreender que uma escola pautada em princípios de cooperação e solidariedade, pode promover a ética e a liberdade, aspectos fundamentais para promover práticas de gestão democráticas.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Estágio; Gestão escolar; Trabalho coletivo.

Neste texto, socializamos a experiência de uma professora em formação a partir de suas vivências no contexto das disciplinas de estágio supervisionado – Prática de Ensino no Ensino Médio I – (Noções Teóricas) e Prática de Ensino no Ensino Médio II – (Atividades Práticas), da grade do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública.

Essa experiência ficou registrada no Trabalho de Conclusão de Curso (CASSÃO, 2010), em que foram explicitadas tanto as vivências da estudante/estagiária como as reflexões a respeito da passagem do futuro professor pela escola. Esse trabalho foi abordado a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, especificamente vinculada à pesquisa autobiográfica, na qual Souza (2006) destaca como aspecto central a “metacognição ou metarreflexão” do conhecimento de si mesmo a partir dos saberes experienciais construídos ao longo da vida. Essa abordagem é ao mesmo tempo investigadora e formadora. Ainda que, em um primeiro momento, falar de si possa parecer tarefa fácil, a pesquisa autobiográfica torna-se um trabalho difícil, uma vez que exige cautela e desprendimento de algumas “verdades absolutas”, entretanto, encontra-se nesse tipo de abordagem um brilho muito especial, como explicita Ranghetti (2004):

Reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento, novas aprendizagens e descobertas se apresentam, visto que o re-olhar, o já visto é possibilitar

---

<sup>(\*)</sup> **Pamela Aparecida Cassão.** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro). *E-mail:* [cassaopa@gmail.com](mailto:cassaopa@gmail.com).

**Laura Noemi Chaluh.** Professora doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro). *E-mail:* [lchaluh@rc.unesp.br](mailto:lchaluh@rc.unesp.br).

---

novas oportunidades para aprender e aprender o sentido e o significado intrínseco presente no fenômeno que se olha (p. 02).

O estágio de gestão implicava a observação do ambiente escolar (45 horas), realizado por um grupo de estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia e não individualmente. Esse estágio de gestão diferenciou-se dos anteriores, pois foi realizado fora da sala de aula (nos demais espaços da unidade escolar) e o foco era observar a formação do professor no contexto da escola. Acerca do estágio de gestão, Cassão (2010) aponta:

A proposta era observar o corpo docente, a direção, ou seja, a escola como um espaço de formação fora da sala de aula. Era um olhar para os espaços de formação docentes existentes na escola, com exceção da sala de aula. Uma proposta nova sem dúvida, pois até então eu só havia realizado estágios onde o foco principal era a sala de aula. Outra novidade desse estágio era que ele seria realizado em grupo e não mais individualmente como os estágios anteriores. A meu ver, o estágio realizado em conjunto é sempre mais “colorido”, afinal apresenta uma composição de ideias pautadas em diversos pontos de vista (p. 114).

A experiência de estágio de gestão (experiência coletiva), vivenciada por Cassão (2010), ocorreu nos anos de 2008/2009, em uma escola da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em cumprimento da proposta, o grupo de alunos realizou uma oficina pedagógica com todo o corpo de funcionários da escola: gestão, corpo docente, inspetores, cozinheiras e faxineiras. Esse grupo de alunos (ao todo cinco), do qual Cassão fez parte, decidiu trabalhar a importância do trabalho coletivo na escola.

A ideia de trabalhar o tema do trabalho coletivo veio da análise dos registros elaborados por esse grupo de estagiários e obtidos através da observação do cotidiano escolar (fora da sala de aula). A proposta inovadora de observação do ambiente escolar além da sala de aula trouxe a possibilidade dos estagiários compreenderem o funcionamento da escola em seus outros espaços de formação. Essa proposta fez com que esses cinco futuros educadores desempenhassem o que Malavasi, Almeida e Chaluh (2010) denominam de “olhar curioso”, um olhar que ultrapassa as quatro paredes que isolam a sala de aula de seu meio externo, possibilitando a eles enxergarem na escola outros espaços formadores. Sobre o “olhar curioso” as autoras explicitam:

Adotar um olhar curioso ao entrarmos na escola implica considerar o movimento da instituição e mergulhar em seu cotidiano. Não se trata de observar e dar opiniões descomprometidas acerca da história de vida das crianças, da constituição daquela sala de aula ou da história da escola. O olhar curioso só tem sentido quando pensamos que as alunas/estagiárias vão à escola para saber o que lá acontece, adotando uma postura de apreender e aprender com a nova realidade. O olhar curioso impõe ir além da sala de aula;

---

nesse sentido, é fundamental sentir e observar criticamente os acontecimentos no pátio, na sala da direção, na quadra, no refeitório, na secretaria, na sala dos professores e em todos os demais espaços em que a aula acontece (MALAVASI; ALMEIDA; CHALUH, 2010, p. 84).

Desse modo, o “olhar curioso” de que nos falamos as autoras, foi fundamental para que esses cinco estagiários observassem a importância do trabalho coletivo na escola e, a partir dessa identificação, elaborassem uma oficina pedagógica a ser trabalhada com todos os profissionais da instituição, a fim de trocar experiências e refletir acerca das possibilidades e limitações de fazer um trabalho coletivo na escola.

Antes de abordar o foco deste trabalho, o estágio de gestão e a importância do trabalho coletivo, trazemos para a discussão a importância do estágio como dimensão formativa na constituição da identidade do futuro professor.

### **A EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS INDIVIDUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO FORMATIVA DO FUTURO EDUCADOR**

A primeira autora deste trabalho considera que o seu primeiro contato com a sala de aula e com a escola, através da prática dos estágios docentes, contribuiu de maneira significativa para que pudesse compreender alguns saberes docentes cotidianos; entender acerca do funcionamento da instituição escolar, suas regras, suas tradições, suas vivências. Essa prática de estágio também lhe permitiu refletir sobre sua postura como futura educadora e participante dessa dimensão (trans)formadora que a instituição escolar representa em nossa sociedade.

Piconez (1991), em seu trabalho com alunos/estagiários aponta diversas razões para que se possam compreender os estágios docentes como instrumentos fundamentais na formação plena do futuro educador.

Após caracterizar e problematizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de observação e de coleta de dados para análise, os alunos estagiários, tanto da HEM1 quanto do curso de Pedagogia, acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando

---

<sup>1</sup> HEM – sigla pela qual é conhecida a antiga Escola Normal a partir da Lei 5.692/71, no estado de São Paulo.

---

a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma superação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação (PICONEZ, 1991, p. 22).

Assim como afirma a autora, os estágios docentes funcionam como uma espécie de ponte que liga os saberes da teoria com os saberes da prática, permitindo assim ao estagiário refletir e comparar o tempo/espaço do curso de formação com o tempo/espaço do cotidiano escolar.

Kenski (1991), ao relatar sua experiência com os estágios, alerta para o fato de que todo futuro professor atua em sala de aula não somente com a base teórica por ele recebida, mas também com o modelo de educador por ele criado. Essa criação é composta de saberes teóricos e referências educacionais que esse sujeito obteve na escola, em seus anos como aluno. Essas marcas, deixadas pelos seus professores, podem influenciar significativamente na postura que o futuro educador poderá demonstrar em sala de aula com seus alunos e, também, com os demais sujeitos da escola. A autora enfatiza que “o professor fica de certa forma atrelado a modelos retirados de exemplos de prática docente de professores que marcaram sua vivência escolar (nem sempre positiva), e passa a considerá-los ‘sua identidade’, tornando-se personagem que interpreta um papel de professor”. (KENSKI, 1991, p. 43).

Nesse sentido, percebemos a importância da realização dos estágios docentes durante o período de constituição formativa do professor pois, conhecendo, observando e interagindo com outros educadores, as marcas que por ventura ficaram de exemplos durante os anos como aluno, poderão ser atenuadas com a experiência de conhecer novos exemplos de professores em sala de aula. Ainda seguindo esta linha de raciocínio, Miranda e Soltau (2009), ao falarem da experiência da prática de estágios coletivos, consideram que:

Os confrontos entre os saberes gerados pelas experiências práticas possibilitaram a elaboração de novos saberes, transformando aqueles que os estudantes já possuíam e aproximando-os das concepções científicas baseadas nas evidências experimentais e nas vivências propiciadas pelas atividades do projeto (p. 451).

A importância do estágio também é sintetizada por Sípoli (2010) que ressalta o reconhecimento do estágio docente como “um campo de conhecimento propício à formação dos saberes, da identidade pessoal e das especificidades das áreas do exercício profissional” (p. 17), e também abriga em seu seio a possibilidade de proporcionar “que seja conhecido, experimentado o seu futuro campo de atuação, através da interação, da análise, do estudo, da observação e da prática com o meio” (p. 17).

---

Miranda e Soltau (2009), também ao falarem da importância do estágio (nesse caso, estágio coletivo) na constituição formativa do futuro professor, ressaltam que “o estágio acadêmico nos cursos de licenciatura é uma fase transitória de aprendizado e preparação em que os acadêmicos terão a oportunidade de vivenciar situações com as quais se depararão no exercício profissional” (p. 446).

Desse modo, até aqui, enfatizamos a importância do estágio como dimensão constitutiva da formação docente. No próximo ponto, destacaremos a experiência vivida por Cassão (2010) ao realizar um estágio de gestão em grupo e que promoveu, no interior da escola onde o estágio foi realizado, uma oficina pedagógica que trouxe como pano de fundo a discussão da temática do trabalho coletivo na escola.

### **O SENTIDO DO TRABALHO COLETIVO**

Como já dito anteriormente, a experiência de trabalhar a temática do trabalho coletivo em uma oficina pedagógica surgiu da reflexão dos registros obtidos através da observação do ambiente escolar (fora da sala de aula) feita por cinco estagiários e que aqui socializamos a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Cassão (2010), aluna/estagiária, que na época fez parte desse grupo de alunos. Essas observações foram feitas a partir dos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) e das visitas regulares ao ambiente escolar em horários diversos com o objetivo de encontrar espaços de formação docente além da sala de aula. Durante o processo de observação, o grupo percebeu que os sujeitos da escola manifestavam-se de maneira fragmentada e individual, quase sempre atribuindo os problemas da escola à dificuldade do outro.

Segundo Cassão (2010), o trabalho de encontrar espaços de formação dentro da escola, além da sala de aula, esbarrava no fato de que muitos dos sujeitos possuíam um “olhar individualizador” com relação ao problema de um colega, ou a problemas coletivos da instituição. O “olhar individualizador” funciona como uma bolha que envolve o sujeito fazendo com que ele se isole dos eventos que o cercam, assim ele só consegue olhar para os próprios problemas, não compartilha nada com ninguém por acreditar que é responsável apenas por sua sala de aula, seus alunos, perdendo assim a oportunidade de interagir e socializar experiências com seus colegas de trabalho.

Esse fato parecia minar toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento de espaços formativos já existentes e/ou a possibilidade do surgimento de novos espaços formadores dentro daquele ambiente educacional. Cassão (2010) aponta essas dificuldades:

---

Senti pelo teor dos discursos dos professores que conversamos, e com a pobreza dos registros existentes no livro de atas, que a participação coletiva não acontecia nem nos HTPC, nem em outros espaços da formação docente na escola. Notei a fragmentação tanto acerca da hierarquia [...], quanto dos professores entre si. Concluímos então, que os HTPC, embora fossem um espaço concreto de formação do docente na escola, naquele contexto não estavam sendo direcionados a esse propósito (p. 124).

O que foi percebido pelo grupo de alunos estagiários ao analisar os registros, atas de HTPC e documentos, foi que a falta de trabalho coletivo se dava não pela inexistência de espaços para tal, na verdade esses espaços estavam o tempo todo ali. Os alunos perceberam o “olhar individualizador” de que falamos acima, que não permitia o contato com o outro, a percepção do outro, sua existência.

Analisando os registros contidos nos cadernos de estágio, foi possível identificar vontades e necessidades coletivas que não ganhavam vida por estarem fragmentadas no pensamento individual dos professores, da gestão e dos demais funcionários. Os discursos eram consonantes, os anseios, sucessos e insucessos eram comuns a todos, mas eram vozes solitárias no espaço escolar.

Malavasi, Almeida e Chaluh (2010), ao falarem do espaço complexo que é a escola, dizem que a organização do trabalho pedagógico “depara-se muitas vezes com professores desmotivados, com famílias conformadas, com funcionários ausentes, com gestores descomprometidos e com estudantes sem esperança de melhoria” (p. 83). Esse quadro de complexidade de que falam as autoras, foi percebido também naquele ambiente escolar pelos estagiários que ali estiveram.

As observações feitas na escola, no período noturno, mostravam: alunos entrando para suas classes, professores conversando na sala dos professores, funcionários varrendo a escola. Segundo Cassão (2010), um fato chamou a atenção dos estagiários, foi o anúncio da “Hora da Leitura”. Seria esse um espaço possível de formação que ultrapassasse os muros da sala de aula? Segue abaixo o registro sobre esse acontecimento:

**REE3<sup>2</sup> – Segundo semestre de 2008.**

O sinal bate. Perguntamos: “É intervalo? Logo às 20h00?” A inspetora de alunos nos explica: “Temos aqui um projeto de leitura, quando o sinal toca, todos nós, sem exceção, temos que nos dedicar à leitura por 30 minutos”.

A princípio nos empolgamos muito, excessivamente. Era o lugar perfeito. Formação não só do docente, mas de toda a escola! Infelizmente, após acompanharmos muitos e muitos

---

<sup>2</sup> REE3 – sigla utilizada por Cassão para identificar os registros retirados do Relatório de Estágio de Observação (corpo docente).

---

momentos de leitura, concluímos que todos se comportam como se a leitura fosse uma postura ditatorial. Bate o sinal, abandonam-se tudo que se está fazendo, se pega um livro ou qualquer papel que contenha um amontoado de letras e lê-se, não para aprender, não para absorver o que aquela sopa de letras impressa em papel tem para oferecer, mas só porque é hora de ler. Assim como tem hora de trabalhar, de ir para aula, de ir dormir. É um adestramento para leitura. Chegava ser cômico. Não agregava nada.

Sobre as atas de reuniões dos HTPC, Cassão (2010), ao analisá-las, considerou que além de minimalistas, elas eram confusas, não dando a dimensão real do que realmente era socializado naquele tempo/espaço destinado a troca de saberes e experiências.

**REE3 – Segundo semestre de 2008.**

O registro das atas nos mostra que em alguns dias houve tempo destinado à socialização das práticas de sucesso. E as práticas que não obtiveram sucesso? Os professores poderiam ter tempo para socializar também as dificuldades enfrentadas, os problemas que precisam de solução, as dúvidas que aparecem no momento da prática.

O grupo de estagiários, ao perceber que os registros das atas dos HTPC não davam a dimensão real do que era socializado naquele tempo/espaço, decidiu acompanhar algumas reuniões a fim de observar de que maneira os professores daquela escola aproveitavam os HTPC, e se ali poderia existir um espaço de formação. Abaixo o registro da ida aos HTPC daquela escola.

**REE3 – Segundo semestre de 2008.**

Chegamos como quem não quer nada e devagar fomos nos apresentando e, quando sentimos que podíamos nos lançar da pergunta que não quer calar, soltamos: “Vocês reconhecem a escola como espaço formador de vocês, docentes?” Foi como se ofendêssemos a mãe deles. Ficamos perplexos! “Aqui não! [...] Confirmem se quiserem, vocês verão que falo a verdade!”.

Uma inquietação: por que tanta insatisfação por parte do corpo docente da escola? Seria um problema de gestão? De organização? Levando em consideração as afirmações Paro (2001), Malavasi, Almeida e Chaluh (2010), alertam para o fato de que:

A gestão escolar, para dar conta de seu papel, precisa ser, pelo menos, duplamente democrática, porque, por um lado, situa-se no campo das relações sociais, onde se torna ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos; e, por outro, porque a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins (p. 89).

A partir dessas inquietações, o grupo de estagiários decidiu formular um questionário e entregar aos professores, a fim de saber onde eles consideravam que estavam as lacunas que

---

desencadeavam os problemas pertinentes àquela escola. Segue o registro que traz os dados recolhidos através das respostas dos professores:

**REE3 – Segundo semestre de 2008.**

Uma das perguntas era: Existe alguma deficiência na sua formação que você considera que necessita ser sanada?

E foi grande a nossa surpresa ao ler a resposta de uma professora da EJA que ministra aulas de matemática, que diz: “Não, embora através de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, nós professores sempre estamos aprendendo”. Será que os 25 anos de magistério dessa professora deram a ela a possibilidade de dizer que não há deficiência em sua formação? O mais intrigante é que na questão sobre a escola como espaço de formação docente, ela não escreveu nada, preenchendo o espaço destinado à resposta apenas com um traço. Talvez isso indique que ela acredita nos cursos externos de formação como sendo suficientes para dar conta da realidade de cada escola. Outra hipótese é a de que ela esqueceu-se que os seus 25 anos de ofício acabaram ampliando sua formação, através da prática.

As respostas obtidas a partir dos questionários que os professores responderam a respeito dos espaços formadores existentes dentro daquela instituição apresentam uma realidade um tanto diferente daquela que foi explicitada verbalmente nas conversas informais que os mesmos tiveram com os estagiários nos HTPC.

**REE3 – Segundo semestre de 2008.**

Quando questionados verbalmente, alguns professores se contrapuseram à coordenação da escola, à forma como os HTPC eram usados para dar recados, e quando solicitados a escrever no papel, para que pudéssemos tecer nosso relatório, nossas análises, talvez os receios de causar problemas a si mesmos e aos outros, parece que os impeliu a não dizer nada sobre a escola como espaço de formação docente, limitando-se a um máximo de sim ou não, ou falta de resposta.

[...] Tudo isso pode estar diretamente ligado ao poder que a escola, enquanto instituição, possui: uma coisa é dizer, em uma conversa informal, que não se concorda com a forma como as coisas estão postas, outra é escrever isso sem saber exatamente a que fim se presta e possivelmente sofrer consequências desse ato.

Diante do material que tinham nas mãos, o grupo de estagiários refletiu e percebeu as dificuldades e limitações de fazer um trabalho coletivo naquela escola. A partir daí o grupo decidiu promover uma oficina pedagógica onde seria trabalhada a importância do trabalho coletivo naquele espaço.

---

## O SABOR DO TRABALHO COLETIVO

A proposta de trabalhar uma oficina pedagógica com professores, equipe de gestão e demais funcionários da escola foi entendida como um desafio para os cinco estagiários. Como elaborar uma atividade integradora de modo a minimizar a (falsa) impressão de que os “agentes” da universidade vão à escola sanar os problemas que lá existem com seus “antídotos teóricos”? Além dessa problemática, havia a dificuldade de elaborar uma atividade que trabalhasse com o coletivo de professores, equipe de gestão e funcionários. A proposta desse grupo de alunos estagiários tinha como intenção se inserir nesse espaço formativo (HTPC), como colaboradores e parceiros naquele contexto. A ideia não era assumir o lugar daqueles estagiários que observam, anotam e voltam para a universidade, mas sim refletir sobre o material que obtiveram na instituição escolar. A intenção desse grupo de estagiários foi de compartilhar o que viesse a ser produzido ali, trocar experiências *coletivamente*. Relacionando esta experiência com a de Miranda e Soltau (2009), os autores ressaltam que se deve ter em mente que:

O estágio curricular não pode ser visto como mero cumprimento de uma exigência legal, desligado da realidade escolar e social; ao contrário, deve ser pensado tendo presente o papel social do acadêmico-estagiário, da universidade que o prepara, da escola que o acolhe e da instituição na qual ele irá atuar depois de formado (p. 451).

Foi com a proposta de estágio seguindo os pressupostos de Miranda e Soltau (2009) que esses estagiários se inseriram no cotidiano de uma escola, a fim de encontrar espaços de formação docente além da sala de aula, compartilhando experiências e se relacionando com os sujeitos daquele contexto escolar.

Como já anunciado, da observação e análise dos registros obtidos, foi possível estabelecer um tema para a oficina pedagógica a ser realizada: a importância do trabalho coletivo na escola. A forma como o grupo de estagiários encontrou para trabalhar o tema foi levar ao corpo de profissionais da escola a proposta de preparar, em forma coletiva, uma salada de frutas. Foi pensando em como uma salada de frutas pode servir de analogia para se falar de sabores/ideias individuais e como é possível aplicá-las no coletivo produzindo outros sabores/ideias.

Nós proporíamos a eles que atribuíssem às frutas o sentido de ideias. De fato, era como se cada fruta trazida representasse uma prática peculiar à pessoa que a trouxe. A partir de então, discutiríamos o “sabor” da ideia sozinha (no caso o sabor da fruta única) e o sabor dessa mesma ideia no coletivo (o sabor da mesma fruta na salada). E com estas analogias, trazer para discussão a importância da coletividade, em todos os âmbitos da escola enquanto espaço de relações cotidianamente estabelecidas (CASSÃO, 2010, p. 131).

---

A oficina intitulada “O sabor da coletividade” foi aplicada em um dos HTPC e contou com a participação de todos os profissionais da escola: corpo docente, gestão, funcionários e estagiários, no total de quinze participantes. A oficina atingiu o objetivo proposto e foi além, já que os sentidos relatados pelos participantes superaram as expectativas dos estagiários.

Seguem abaixo, trechos que ilustram a realização da oficina e a opinião de alguns participantes, estas opiniões estão contidas no relatório de estágio que foi escrito por todos os participantes do grupo, trabalhando também a prática da escrita coletiva.

**REE4<sup>3</sup> – Primeiro semestre de 2009.**

Quando começamos a fazer a salada, foi curioso que uma professora pegou um potinho (usado para servir a salada) e começou a cortar as frutas nele, só para ela. Mas depois o diretor interferiu e falou que era para fazer na vasilha grande para todos. Ela deu risada e disse: “Nossa como sou egoísta, estava fazendo só para mim”!

Durante o feitiço da salada, eles já haviam percebido que a oficina era sobre coletividade.

[...] Uma das professoras comentou que gostaria de fazer essa dinâmica com seus alunos de uma sétima série do EJA, que está enfrentando problemas de entrosamento e de convivência em grupo.

**REE4 – Primeiro semestre de 2009.**

Outra percepção importante foi o sentido que deram à oficina. Apesar de termos dito que se tratava de uma “oficina pedagógica”, nas avaliações [opiniões] aparecem, muitas vezes, a palavra “dinâmica”, o que parece muito mais envolvente e participativo. Como dito no início do relatório, as reuniões pedagógicas e os HTPC são muitas vezes considerados como sem sentido devido ao fato de não haver muita reflexão. Na escrita, um professor deixa muito claro esse fato, quando diz: “Vou embora com a impressão de que meu dia foi mais agradável e leve, substituindo uma reunião por vezes maçante”.

[...] Esse mesmo professor que fala sobre as reuniões maçantes destaca um importante dado da oficina dizendo que “o ato de produzir a ‘refeição’ foi mais significativo, pois “não exigia experiências específicas e, no entanto, despertou a solidariedade, tolerância, iniciativa e experimentação do grupo”, e continua dizendo que “as cores despertam os sentidos, acalmam, agitam e deixam marcas significativas”.

[...] uma professora diz: “Antes, falamos sobre as frutas, lembramos da infância, lembramos das pessoas, falamos das sensações que cada fruta provoca (cheiro, cor...)”. Por essa frase da professora podemos pensar na metáfora que queríamos que eles

---

<sup>3</sup> REE4 – Sigla utilizada por Cassão para identificar os registros retirados do Relatório de Estágio de Prática Docente (oficina corpo docente).

---

produzissem a partir da oficina: cada indivíduo tem suas características peculiares, cor, cheiro, etc.

[...] Essa professora toca também no conceito da integração entre eles, mais uma das expectativas que tínhamos em relação à oficina: a metáfora entre a integração das frutas e a integração do grupo, no qual cada um com seu sabor, talvez, possa ser não muito interessante, mas que em conjunto acentue características do coletivo muito interessantes.

Mas, não só a oficina ecoou na escola, como também foi uma “marca” para aquele grupo de estagiários que teve a possibilidade de pensar, produzir e elaborar uma proposta em conjunto. Sobre essa questão Cassão (2010) aponta:

**REE4 – Primeiro semestre de 2009.**

Como já descrito anteriormente, este trabalho vem selar quatro anos de coletividade, interatividade, trabalho em grupo... Individualismos, [...], intolerâncias, convivências. Ou seja, conclui-se então, que nós, enquanto grupo, sofremos dos mesmos males que julgamos sofrer o grupo de professores a quem direcionamos nossa oficina. Se foi bom para eles? Acreditamos que sim, pois para nós foi ótimo.

“Lavamos nossa roupa suja”, desabafamos, nos colocamos no lugar do outro, e reaprendemos o valor do trabalho coletivo. Percebemos que tudo pode ser prazeroso se não tentamos prever o que pode ou irá acontecer, aprendemos que o acaso é um grande aliado quando se quer ensinar a liberdade. Entendemos que, às vezes, o que enxergamos como algo a melhorar no outro também serve para melhorarmos algo em nós mesmos.

A partir do registro de Cassão (2010) fica evidente a importância que teve para os alunos/estagiários terem “vivido” o exercício do trabalho coletivo e da participação. Nesse sentido, trazemos as considerações de Davini (1999), já que a autora aponta a necessidade de que o processo de formação de futuros professores tem necessariamente que levar em consideração três aspectos fundamentais: a revisão crítica dos modelos incorporados nas nossas próprias biografias (professores formadores e futuros professores) e de nossas matrizes de pensamento e ações já incorporadas desde que entramos na escola como alunos; a investigação operativa na ação, o que implica considerar a prática educativa como um processo de permanente autoconstrução de conhecimento e que possibilita que o professor se olhe como um profissional (aprende de sua prática e sistematiza o conhecimento); a necessidade de que o processo de formação contribua para formar equipes em contraposição ao trabalho individual e solitário que aparece como uma dimensão naturalizada dentro do contexto de atuação dos professores.

---

E, é justamente nesse terceiro aspecto que gostaríamos de afirmar a urgência de promover no processo de formação de futuros professores a possibilidade de que eles vivenciem esse “novo modelo”. Isso implica pensar no exercício de práticas coletivas e de participação desses futuros alunos no processo de formação.

Segundo Hargreaves (1998), a cultura e estrutura tradicional da escola formam parte do que Tyack e Tobin (1994) chamam de “gramática de la escuela”, uma gramática que permanece inalterada nos seus aspectos fundamentais, inalterados por décadas. Nesse sentido, a importância de que esses futuros professores tenham oportunidades de desenvolver práticas coletivas é fundamental, já que será a partir delas que poderão refletir sobre a importância da gestão participativa e democrática da escola, percebendo a importância da corresponsabilidade de suas ações na escola.

Segundo Zeichner (2002), o isolamento dos professores e a não percepção do contexto social do ensino no desenvolvimento do professor têm uma consequência: “os professores passam a ver os problemas como seus próprios sem relação com aqueles dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares” (p. 40). É nesse sentido que Cassão (2010), ao explicitar a importância que teve a oficina pedagógica para seu processo formativo, destaca que a temática do trabalho coletivo mostrou-lhe o valor de promover no interior da escola que professores, equipe de gestão e funcionários assumam a responsabilidade pelas propostas desenvolvidas no ambiente escolar. Isso porque uma das questões reside no fato de tirar a “culpabilização individual” dos professores perante as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano escolar.

Em outras experiências com estágios coletivos, Miranda e Soltau (2009) relatam que:

Quando os acadêmicos participaram de reuniões dos coordenadores pedagógicos com os professores, vivenciaram uma realidade diferente daquela vivida em sala de aula: reuniões pedagógicas para planejamento da rotina escolar. Essa capacidade de interagir e de dialogar deve ser importante na formação do educador (p. 450- 451).

Nesse sentido, resgatamos aqui a importância da promoção de propostas alternativas no contexto da formação inicial de professores que lhes permitam exercitar a participação e prática coletiva na tomada de decisões.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ficou explicitada a importância de que os estagiários, professores em formação, tivessem a vivência de uma prática de gestão coletiva. A mesma desencadeou a percepção tanto das possibilidades como das limitações de “fazer” um trabalho coletivo no contexto da escola onde estiveram inseridos.

Ao pensar na formação de futuros professores, é necessário resgatar certas práticas que levem-nos ao “exercício do diálogo, do trabalho coletivo e da participação” em diferentes instâncias de sua própria formação.

Lembrando que, como apontado por Davini (1999), o processo de formação tem que contribuir para aprender a formar equipes/grupos em contraposição ao trabalho individual e solitário que caracteriza a atuação dos professores.

A proposta de exercitar certas práticas no âmbito do processo formativo implica tomar consciência de certas dimensões envolvidas em um “modelo de gestão democrática”. Isso significa compreender a Educação e a gestão em um sentido amplo.

Para Paro (2001), a Educação é entendida como a apropriação do saber, da cultura acumulada e não o saber da mera informação. É pela Educação que a humanidade se apropria da produção cultural das gerações anteriores o que possibilita capacitar-se a prosseguir em seu desenvolvimento histórico. Apropriar-se de uma cultura que foi constituída coletivamente, requer, a nosso ver, momentos de reflexão e de tomada de decisões também coletivas. Pensar coletivamente exige uma gestão conciliadora e democrática. Paro (2001) analisa a gestão a partir da ética e da liberdade. São estas duas dimensões que merecem ser destacadas nos processos de formação que, de fato, tenham como proposta o “exercício do diálogo, do trabalho coletivo e da participação” dos futuros professores.

Segundo Paro (2001), no campo da ética, pretende-se garantir, pela educação desenvolvida na escola, tanto o contato com os valores desenvolvidos historicamente como a apropriação de concepções que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor e mais justa. O senso de justiça é o que permeia as relações entre gestão – coordenação – corpo docente – funcionários. Mas, somente ética e justiça não podem atribuir sucesso a uma gestão. É necessário também que se constitua um espaço livre, onde todas as opiniões sejam bem vistas e discutidas de maneira imparcial, visando sempre a solução dos problemas e o oferecimento de uma educação de qualidade aos alunos.

---

Paro (2001) aponta que no campo da liberdade, o papel da gestão escolar está ligado à questão da democracia em duas dimensões. Uma dimensão que considera que pela Educação faculta-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia, ou seja, ao saber histórico tomando esses conhecimentos em benefício dos seres humanos. E a outra, que acredita que propicia a aquisição de valores que fomentem a convivência pacífica entre os homens em sociedade.

Assim, a gestão escolar para dar conta de seu papel, precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Primeiro porque se situa no campo das relações sociais em que torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins: “sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária”. (PARO, 2001, p. 52).

Por esse motivo, a escola, local em que se realiza a educação sistematizada, precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Assim, na realização da educação escolar é imprescindível a coerência entre meios e fins, o que exige que tanto a estrutura didática e a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar, pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade, possa concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade (PARO, 2001).

Assim, as considerações de Paro (2001) apontam para pensarmos nos valores que estão subjacentes naquelas práticas de formação que possibilitem o “exercício do diálogo, do trabalho coletivo e da participação”. Isso implica “sensibilizar o olhar” desses alunos para compreender que as possíveis mudanças na escola passam por uma efetiva participação de todos os envolvidos, tendo como pano de fundo a ética e a liberdade.

---

## REFERÊNCIAS

- CASSÃO, Pamela Aparecida. *A contribuição do estágio no processo de formação docente*. 2010. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura –em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- DAVINI, Maria Cristina. Formación docente, análisis y perspectivas. *Conferencia en el 10º Congreso de APHU*, 9 oct. 1999. Disponível em: <[http://www.internet.com.uy/aphu/formacion\\_profes.htm](http://www.internet.com.uy/aphu/formacion_profes.htm)>. Acesso em: março 2006.
- HARGREAVES, Andy. Dimensiones subjetivas y institucionales de la formación docente. In: BIRGIN, Alejandra *et al.* (Orgs.). *La Formación Docente: cultura, escuela e política*. Debates y experiencias. Buenos Aires: Troquel Educación, 1998. p. 135-146.
- KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Col.: Magistério. Formação e trabalho pedagógico).
- MALAVASI, Maria M. Sigrist; ALMEIDA, Luana Costa; CHALUH, Laura Noemi. Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado. *Revista de Educação PUC-Camp*, v. 28, p. 81-91, 2010.
- MIRANDA, Marinalda Silva; SOLTAU, Samuel Bueno. *Contribuições de um estágio coletivo no projeto Conscientizar para a Vida*. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1607/1347>>. Acesso: março 2011.
- PARO, Victor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. v. 1.
- RANGHETTI, Diva Spezia A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação Docente. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*. Campo Largo, PR, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004.
- SÍPOLI, Emilyn Maiara. *De estagiário a professor: a entrada na carreira docente e os saberes elaborados durante os estágios supervisionados*. 2010 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. *Educação em Questão*, v. 25, p. 22-39, 2006.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Petrópolis: DP et Alii, 2002. p. 25-54.

Recebido em dezembro de 2011  
Aprovado em fevereiro de 2012

## TEACHER'S MANAGEMENT INTERNSHIP: THE IMPORTANCE OF THE COLLECTIVE WORK IN SCHOOL

### ABSTRACT

In this article, we brought back the experience of a teacher in training in the context of the disciplines of supervised training. We regard as a problem the proposal for management training that aimed to observe the spaces where teachers in the school are trained and, from these observations, develop a proposal along with the management team, faculty and staff. We discuss the importance of having a look at the school management as an opportunity to understand that a school based on principles of cooperation and solidarity can promote the ethics and freedom, fundamental aspects to promote democratic management practices.

**Keywords:** Training; Internship; School management; Collective work.