

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE-GESTOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

THE CONTRIBUTIONS OF THE TRAINEESHIP SUPERVISED IN FORMATION OF TEACHING AND EDUCATION MANAGEMENT FOR THE BASIC EDUCATION

*Lindamir Cardoso Vieira Oliveira**

Resumo

Objetiva-se discutir o potencial do Estágio Supervisionado em contribuir para uma formação do licenciando onde docência e gestão educacional sejam concebidas de forma integrada na construção da prática pedagógica escolar. A base empírica do estudo está na supervisão dos estágios em Gestão educacional entre 2007 e 2008. Discutem-se as origens e fundamentos da articulação docência e gestão na formação de professores no Brasil, apontando-se como referência teórica o modelo de gestão educacional emancipatória. Evidencia-se que essa articulação contribui na superação de uma visão fragmentada da prática pedagógica e propiciou o surgimento de novas temáticas a serem investigadas no que se refere à gestão pedagógico-curricular.

Palavras-chave: Formação de professores. Gestão educacional. Ensino de ciências.

Abstract

The objective of the article is to discuss the potential of the Traineeship Supervised in contributing to a formation of licensing where teaching and education management are conceived in the form joined the construction of the pedagogic school practice. The empirical base of the study is in the supervision of the traineeships in education Management between 2007 and 2008. There are discussed the origins and bases of the articulation teaching and management in the teachers' formation in Brazil, beginning to appear like theoretical reference the model of education management whit democracy. Ahows up what this articulation contributes in the overcoming of a broken up vision of the pedagogic practice and it favored the appearance of new themes to be investigated in what it refers to the pedagogic-curriculum - management.

Keywords: Teachers' formation. Education management. Teaching of sciences.

* Docente do PPGE da UFGD/Dourados/MS.

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O objetivo deste texto é discutir o potencial do Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas- Licenciatura em contribuir para uma formação onde docência e gestão sejam concebidas de forma articulada na construção da prática pedagógica desenvolvida nas escolas. O Estágio em Gestão Educacional, base empírica da reflexão, foi planejado em 2006 e desenvolvido em 2007 e 2008.

As discussões em torno do estágio supervisionado nas licenciaturas do Brasil bem como sobre suas implicações na vida profissional futura dos estagiários em cursos de formação de professores têm sido ampliadas nos últimos anos tendo como foco a docência. Destacam-se os estudos realizados por Pessoa (1987, 2000); Kulcsar (1994); Pimenta e Lima (2004); Freitas *et al.* (2005). As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL; CNE/CP, 2/2002) constituem-se nas orientações oficiais para a Prática de Ensino e Estágios Supervisionados. Segundo elas o estágio passou a ser um componente fundamental na matriz curricular dos cursos de Licenciatura e sua carga horária deve ser de 400 horas¹.

Entendemos que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado:

- são instâncias privilegiadas de vivência de interações orgânicas entre teoria e prática e devem ser positivas no sentido de favorecer a uma transição refletida e constante entre a teoria pedagógica, a específica da área e a os problemas colocados pela prática docente na escola;
- são interdependentes, potencialmente educativas, tanto para o estagiário como para o supervisor, podendo dinamizar as forças renovadoras no âmbito da Escola Básica;
- caracterizam-se como oportunidades ímpares de reflexão sobre o curso, suas disciplinas, a interdisciplinaridade, o contexto de trabalho da escola, as necessidades formativas e as distâncias entre a escola pública e a academia.

¹ Não nos deteremos neste texto na descrição detalhada do projeto integral do Estágio e da Prática de Ensino do curso de licenciatura envolvido na reflexão dada sua extensão. Observamos que seu detalhamento envolveria abordar suas bases teóricas, pois trata-se de uma proposta integrada para Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Ensino Médio e não é este o recorte deste texto.

Ebrahim Foruzesh, cineasta iraniano, dirigiu um filme intitulado “O Jarro” (1992)² e entendemos que ele contribui para sinalizar alguns ideais aqui presentes nas relações entre as práticas de docência e de gestão na literatura educacional. O filme se passa numa aldeia do deserto iraniano e foi construído com atores não profissionais. Retrata de forma despojada, a vida cotidiana da escola da aldeia. Na área externa da escola tem um jarro de cerâmica com mais ou menos um metro de altura onde está armazenada a água que abastece a escola durante as aulas e onde as crianças matam a sede. Um briga das crianças em torno do jarro na disputa pela água faz com que o professor da escola apareça para resolver a confusão. Neste ínterim um aluno aponta para uma rachadura no jarro. Conversando com os alunos o professor argumenta sobre a possibilidade de se consertar o jarro, visto que, através dos meios oficiais, ou seja, através do governo, seria muito difícil e demorado conseguir outro. É em torno do jarro que tudo acontece. O enredo do filme está nas lutas do professor e da comunidade para resolver este problema vital e das relações do professor com os alunos, com os pais, destes com a escola, das crianças entre si e dessas com a escola. Comprometido com a vida da escola o professor é o grande articulador na busca de soluções, sempre acompanhado de perto pelos alunos. Evidencia uma relação fluida e bastante participativa entre professor/ comunidade/ aluno. Mostra a determinação do professor de realizar a gestão da escola, ou seja, gerir os escassos recursos para dar conta de sua tarefa educativa (PARO, 1984). Enquanto procuram resolver o problema do jarro vão sendo mostradas as diferentes percepções e compromissos dos pais sobre a educação, a tarefa da escola, suas possibilidades e limites de forma simples, direta. Não há secretaria escolar, não há divisão de turmas por critérios de idade ou qualquer outro. A classe é multisseriada. Esse professor, bastante isolado dos seus pares, *concebe, executa e avalia* seu trabalho com bastante autonomia. É diretor, coordenador, supervisor, merendeiro e orientador educacional. A formação de valores nos alunos permeia toda sua prática pedagógica. O filme deixa transparente a necessária unidade que deve acontecer entre o pensar/ fazer/ avaliar deste docente-gestor. Obviamente na escola de massas e na complexidade dos sistemas educativos

² Cf. Ebrahim FORUZESH, *O Jarro/ The Jar/ Khomreh*. Produção: Farabi Cinema Foundation, Irã, 1992. Mostra Internacional de Cinema/ 18ª. Mostra de São Paulo, Distribuição Cult Filmes - São Paulo.

de hoje tal situação está em extinção, mas fica ilustrada a organicidade que entendemos ser necessária entre docência e gestão na escola.

Veiga (2001), ao referir-se à gestão do projeto político pedagógico das instituições educativas diferencia dois pontos de vista, o Estratégico Empresarial e o Emancipatório. O desafio do primeiro é garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. Gestão que tem raiz na administração clássica, marcada pela separação rígida das estruturas, dos programas dos conteúdos e dos formandos, de acordo com a própria divisão do trabalho. São ainda características desta perspectiva: orienta-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separa pensadores/ executores/ avaliadores; tem primazia o “serviço ao cliente”. Diz a autora que:

Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e os desvinculamento dos seus determinantes sócio-políticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo. (VEIGA, 2001, p.48)

No que se refere ao modelo Emancipatório, seu desafio é garantir o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política. São suas características: a escola é entendida como organização sócio-cultural marcada pela diversidade e confrontos culturais; a busca da unicidade teoria/prática e da ação consciente e organizada da escola; a participação efetiva da comunidade; a existência de reflexões coletivas; o engajamento da família na vida escolar; o planejamento participativo em contraposição ao planejamento estratégico do outro modelo. A proposta de gestão democrática coaduna-se com este modelo.

O docente-gestor do filme mencionado parece situar-se em uma estrutura pré-capitalista tendo, portanto, potencialmente as características das duas tendências mencionadas. E assim como o artesão da idade média não sobreviveu à produção em série da era moderna, o professor, nas sociedades industrializadas, com a crescente burocratização do sistema e a necessária ampliação do acesso à escola, ou seja, sua massificação, teve sua atividade profissional progressivamente fragmentada nas chamadas *funções do magistério* e foi perdendo o controle sobre a concepção do processo pedagógico no seu todo. O modelo emancipatório, que se organiza dentro dos princípios da gestão democrática, contrapõe-se à fragmentação e tem no desafio

da construção do trabalho coletivo, na participação, na autonomia, na democracia seus pilares de sustentação.

No Brasil, desde a primeira década do século XX as administrações estaduais já concretizavam a separação entre o administrativo e o pedagógico na gestão dos sistemas, como mostra Nagle (1974). A crescente burocratização da organização escolar vai acentuando as fragmentações tendo como pano de fundo o papel que a educação vai passando a assumir na vida social. Esta dissociação aparece de forma marcante no fim do período militar no apogeu da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1999). Neste momento presenciamos o fortalecimento da burocracia estatal e o objetivo foi garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo realizado nas escolas, articulando-as cada vez mais ao sistema produtivo. Embora nosso foco não seja o curso de Pedagogia, é a partir das suas reformulações no final dos anos 60 que surge, no âmbito acadêmico, a proposta de formação do docente-gestor. E nesse momento a questão girava em torno da formação do gestor escolar e não do docente. Contrapõe-se o gestor profissional, com formação na administração geral ao docente-gestor. A reforma do curso de Pedagogia em 1969 consolidou esta dissociação quando instituiu as diversas habilitações³. Com a aprovação do Parecer CFE 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, este curso foi organizado no sentido de possibilitar aos seus egressos a escolha entre diferentes habilitações, quais sejam: a administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional. A inspeção escolar e a supervisão assumiram na sua fase inicial um caráter bastante fiscalizador no âmbito das redes de ensino. A idéia oficial era que *primeiro* forma-se o professor e *depois* o gestor.

Sobre este momento, acrescenta Saviani:

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o técnico em educação para várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função

³ Dos autores que estudaram as transformações por que passou o curso de pedagogia no Brasil destacamos: BRZEZINSKI (1996); FREITAS (1999); LIBÂNEO (1997); PIMENTA (1999). SAVIANI (1976); SCHEIBE e AGUIAR (1999); SEVERINO (2000).

particular sem se preocupar com a sua inserção num quadro mais amplo do processo educativo. (1999, p.29)

Muitas críticas foram feitas a este modelo entre 1969 até 1998, quando a Comissão de Especialistas da Pedagogia, vinculada ao MEC, formulou novas diretrizes curriculares para o curso e as divulgou no meio acadêmico. Estas diretrizes provisórias resultaram de muitas experiências curriculares ocorridas nos anos 90 em todos os cursos de licenciatura. Nessas discussões e através da construção de diferentes experiências curriculares buscavam-se formas de superar as tradicionais habilitações e as fragmentações das licenciaturas, quais sejam: base formativa para a gestão e para a docência; conteúdos pedagógicos/ conteúdos específicos; licenciatura/ bacharelado; teoria e prática nos estágios. No caso do curso de Pedagogia a proposta era acabar com as habilitações de 1969 e, considerando a docência como a base da formação profissional do pedagogo, propunha-se formar o docente-gestor entendido como o

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1)

Portanto, a idéia de que o docente tenha também a gestão na sua formação básica tem suas raízes neste contexto no Brasil e fundamentalmente se ligou às lutas pela democratização no sistema escolar e contra a fragmentação do trabalho pedagógico. Com o fim das habilitações na formação do pedagogo a função de coordenador pedagógico, por exemplo, foi passando a ser exercida cada vez mais por licenciados de diferentes áreas e não prioritariamente por oriundos da Pedagogia, como era comum até os anos 80. Esta foi uma das justificativas da implantação do estágio em gestão educacional no curso de licenciatura onde atuamos. A outra, de maior peso na presente proposta, está na crença da necessidade na formação docente de uma base teórico-conceitual e de vivências relativas à gestão educacional. Trata-se de iniciar a preparação do acadêmico para a vivência da participação nos diferentes conselhos escolares, familiarizando-o com seus fundamentos, dificuldades, enfim, com os problemas da prática de gestão da escola básica, de forma a reforçar a

especificidade da gestão de organizações educativas⁴. É essencial preservar o caráter intelectual (GIROUX, 2001), reflexivo da tarefa docente, não expropriando este profissional da concepção dos processos que desenvolve, o que pode transformá-lo em um executor de planos, estratégias, conteúdos pensados por outros, em outros contextos. A divisão do trabalho escolar da forma proposta nas antigas habilitações mencionadas foi uma transposição da divisão do trabalho da empresa capitalista, a partir da teoria clássica da administração, para o âmbito do sistema escolar (SILVA, 2000). A proposta da gestão democrática veio se contrapor a este entendimento da gestão educacional, está garantida constitucionalmente e concretiza-se na participação docente nos diversos conselhos escolares, na construção do sujeito coletivo escolar, que administra recursos diversos na consecução de objetivos pedagógicos. Trata-se, como diz Paro, de “administrar o pedagógico e pedagogizar o administrativo”.

Libâneo e outros (2003), quando tratam das relações entre a escola, o sistema de ensino e a sala de aula, apontam que a organização escolar dá certa conformação às atitudes, às idéias, aos modos de agir tanto de professores como de alunos. Neste sentido, segundo ele, as formas de organização e gestão têm um papel educativo sobre os atores sociais que estão na escola. Em consequência:

...decorre daí a necessidade de que os futuros professores reconheçam concretamente e compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo. (...) Como responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula. (Libâneo, 2003, p.297)

2. A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO CONSTRUÍDA NO PROCESSO

Entendemos, portanto, que na formação do docente é importante que não ocorra à reprodução da fragmentação entre administrativo e pedagógico e que exista a preocupação com a criação de um contexto que favoreça a construção dos saberes chamados de “crítico-contextuais” (SAVIANI, 1996). Somente assim este docente-gestor poderá se contrapor ao contexto burocratizado como é o da administração

⁴ Não é foco deste artigo discutir a relevante questão dos pré-requisitos para exercer as diversas “funções do magistério” nas redes de ensino. Sobre a temática pode ser consultado Silva (2000).

pública, onde as atividades-fins (pedagógicas) tendem a ser soterradas pelas atividades-meios (administrativas).

Em 2006 iniciamos então no curso de Ciências Biológicas a supervisão de 51h de estágio voltadas para a gestão educacional. A proposta se originou na Faculdade de Educação e foi aceita pelo curso entre 2003-2004, retornando em 2006. Nasceu das discussões do curso de Pedagogia relatadas e foi formulada a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica e da teoria da gestão democrática. Ministramos no curso de Ciências Biológicas também a disciplina Políticas Públicas de Educação, o que nos permitiu trabalhar antes do estágio alguns conceitos básicos ligados à administração educacional no Brasil tais como: o processo de implantação da gestão democrática; as políticas educacionais implementadas nos anos 90 na perspectiva da Reforma de Estado e da reestruturação produtiva; financiamento da educação; o Plano Nacional de Educação e a LDB; as políticas públicas do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial e ensino superior. Além desta disciplina consta da formação do acadêmico a disciplina Fundamentos Histórico-Sociológicos da Educação que oferece subsídios para as reflexões sobre a gestão educacional.

Na literatura sobre formação de professores no Brasil, excetuando aquela mencionada que discute o curso de Pedagogia, e mesmo no plano internacional, são poucas as menções aos saberes docentes relativos especificamente à gestão educacional na formação inicial dos docentes. Seja referindo-se aos saberes construídos antes do ingresso no sistema de ensino como profissional ou aqueles que são construídos na própria prática docente. Tardif (2002) e Charlot (2000) criticam os estudos voltados para os saberes dos professores que não estabelecem relações com outras dimensões da vida escolar. Segundo Tardif, é

...como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho (...) O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações, com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola (2002, p.11).

Para Charlot a idéia do saber “implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com outros (que co-constróem, controlam, validam, partilham este saber” (2000, p.61).

Canário (1994); Amiguiño (1999); e Escudero (1994), referindo-se à formação continuada, defendem as potencialidades formativas de uma reflexão dos professores sobre suas práticas, de forma integrada ao contexto global onde se insere a escola.

Na formulação que fizemos junto com a docente responsável pelo estágio-docência o marco referencial epistemológico que fundamentou a concepção metodológica e o planejamento de ensino/ aprendizagem das questões da gestão educacional foi o materialismo histórico-dialético, com forte influência de culturalistas pós-modernos principalmente na abordagem dos conteúdos escolares que envolvem, por exemplo, questões como de corpo, gênero, raça e cultura escolar.

Saviani, quando correlaciona a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, diz que:

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos. (1999, p.83)

Nesta perspectiva, o processo de conhecimento das diferentes questões da gestão educacional teve como ponto de partida a prática social onde se insere o processo educativo. A teoria deve estar em função do conhecimento científico da prática social e servir como guia para ações transformadoras. A preocupação com a prática social é critério de verdade e fim de todo processo cognitivo. Parte-se da prática, teoriza-se sobre ela e volta-se à prática para transformá-la. É coerente com esta concepção o trabalho com a formulação, implementação e avaliação de projetos. Este foi então o procedimento didático predominante escolhido.

Dentro destas concepções os acadêmicos, ao iniciarem suas experiências docentes nas escolas de ensino fundamental onde estagiaram, foram observando o dia a dia escolar em diferentes aspectos da gestão (administrativa, pedagógica, financeira) e definindo suas temáticas de estudo a partir de situações consideradas por eles como problemáticas. Definidas essas elaboraram os projetos, implantaram (quando possível)

e elaboraram seus relatórios. Na ementa deste estágio encontramos que se procurará estudar a prática de gestão das unidades escolares: no planejamento escolar anual; na gestão pedagógica; na gestão dos processos administrativos; na gestão econômico-financeira; na gestão dos mecanismos instituintes da gestão democrática; nas suas relações com a legislação educacional. No que se refere aos objetivos buscamos aproximar o licenciando das diferentes exigências e possibilidades de atuação do docente na unidade escolar; das possibilidades, dificuldades e o processo de atuação profissional da equipe de gestão da unidade escolar; das possibilidades e limites de implantação de formatos organizacionais que favoreçam a consolidação da educação democrática no âmbito da escola; de aspectos diferenciados da gestão pedagógica vinculados à área das ciências físicas e biológicas, da gestão econômico-financeira, do processo administrativo cotidiano da unidade escolar.

Os alunos desenvolveram em todo estágio-gestão, no mínimo, dois projetos. Poderiam fazer um estudo descritivo-analítico de situações problemáticas ou realizar ações na escola, descrevê-las e refletir sobre as mesmas a partir da teoria educacional. Foram programadas reuniões coletivas tanto para discussão das vivências como para o estudo de temáticas emergentes. Trabalharam em duplas. Com relação ao processo avaliativo do estágio foi feita uma distribuição da pontuação entre os seguintes elementos: relatório da caracterização do contexto da escola e/ou unidade de gestão envolvida no projeto; apresentação de pelo menos um seminário temático nas reuniões coletivas; participação nas reflexões coletivas e orientações individuais; relatório final contendo a parte teórica, a descrição das atividades e análise dos resultados.

3. DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Na perspectiva da organização do estágio, a primeira experiência foi prejudicada pelo fato de termos exigido que, dos dois projetos a serem desenvolvidos ao menos fosse sobre um dos conselhos escolares ou referente à participação do estagiário no planejamento anual da escola, realizado no início do ano. Os alunos tiveram dificuldade em assistir aos conselhos seja pelo horário em que estas reuniões aconteceram ou porque a escola não permitiu a participação. Na segunda experiência

suprimimos essa exigência e os temas foram mais livres. A caracterização da escola e do contexto foi a mesma para os dois estágios (gestão e docência). Ainda na segunda experiência, como o estágio se realizou de forma interdependente com o estágio-docência, conforme mencionado, organizamos com a professora responsável pela docência, seminários sobre temáticas que emergiram nas escolas. Estes encontros aconteceram durante todo semestre, com, no limite, três horas de duração e foram ricos para os supervisores e orientandos constituindo-se numa real oportunidade de teorização coletiva e integrada sobre detalhes do cotidiano escolar e de exposição das ansiedades, temores, acertos e dificuldades encontrados.

A seguir, trazemos um quadro com a organização das temáticas a partir da definição de áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos sugerida por Libâneo e outros (2003). Os autores incluem na sua análise uma categoria voltada para o desenvolvimento do ensino, dando ênfase à sala de aula. Como tratamos aqui das questões mais específicas da gestão esta categoria não foi incluída, porque as temáticas nesta vertente constaram do estágio-docência.

Tabela 1

Organização das temáticas dos relatórios de Estágio a partir da definição de áreas de atuação da organização e da gestão escolar de LIBÂNEO e outros (2003)

<i>Áreas de atuação da organização e da gestão escolar</i>	<i>Temáticas abordadas 2007/ 2008</i>
Planejamento e projeto pedagógico-curricular	O planejamento anual escolar (caracterização) Avaliação do trabalho pedagógico escolar
Organização e desenvolvimento do currículo	Educação sexual -concepções dos professores- Ano 2007 Educação sexual numa escola de Ensino Fundamental –projetos da escola e seu desenvolvimento-- Ano 2008 Horta escolar: organização e sentido pedagógico Educação ambiental na escola: o lixo Educação ambiental na escola: a água
Práticas de gestão: ações de natureza técnico-administrativa	A gestão da indisciplina na escola- 2007 Regimento Escolar: construção e estrutura Gestão dos planos de ensino na escola Gestão da inclusão de alunos com deficiências permanentes- 2008 Indisciplina e violência na escola (estudo de caso) - 2008 A gestão da merenda escolar e a saúde do escolar Violência e depredação (estudo de caso)- 2008
Práticas de gestão: ações de natureza pedagógico-curricular	O Coordenador e a interdisciplinaridade- 2007 Gestão da relação escola-família Gestão da interdisciplinaridade- 2008 A gestão da merenda escolar e a saúde do escolar O coordenador pedagógico e a gestão do planejamento do trabalho pedagógico na escola A gestão da inclusão de alunos com NEE- 2008
Formação continuada	A formação continuada dos professores de Ciências da escola
Avaliação institucional da escola e da aprendizagem	Progressão continuada: uma reflexão no ensino fundamental Reforço e acompanhamento escolar

As temáticas dos projetos surgiram dos alunos, o que se mostrou interessante e incentivou as leituras. Conforme o quadro acima, temáticas ligadas ao currículo e sua gestão têm predominância. Tivemos que estudar algumas temáticas para que pudéssemos contribuir com os acadêmicos. Foi o caso, por exemplo, das temáticas “merenda escolar” e “horta escolar”. Participamos ativamente da busca de autores que discutissem a relação merenda, seu valor nutricional para a criança e as formas de gestão do processo. Dois alunos se propuseram discutir a organização do tempo escolar, mas a existência de pouco material bibliográfico disponível voltado para as séries finais do ensino fundamental acabou por re-orientar o estudo. Sobre a horta escolar existe material bibliográfico na biologia e nas ciências agrárias e nas prefeituras mostrando como planejá-la, mas foi difícil encontrar e construir uma fundamentação teórica que discutisse a questão pedagógica da horta escolar na perspectiva da gestão, do necessário trabalho com a interdisciplinaridade e com o

planejamento participativo na sua organização e implementação. O mesmo se deu com a educação ambiental.

Em termos de orientação nossa preocupação foi com a fundamentação teórica do tópico específico, bem como das questões educacionais da gestão dos processos, inserindo a reflexão num contexto sócio-histórico-cultural mais abrangente, conforme a metodologia proposta.

A título de exemplo citamos o projeto onde foram estudadas as concepções dos docentes sobre a interdisciplinaridade e o ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Este projeto transformou-se depois no trabalho de conclusão de curso das duas alunas envolvidas. Teve o propósito de compreender e discutir como os docentes e os coordenadores da área de ciências e de biologia concebem e fazem a gestão no cotidiano da escola da questão da interdisciplinaridade. Foram feitas leituras sobre a interdisciplinaridade, observações na escola onde as alunas estagiavam, entrevistas semi-estruturadas e gravadas em áudio com os professores de ciências com o coordenador e análise de documentos escolares, como o plano de ensino dos professores e o projeto escolar. No relatório final as alunas apontam que

Os professores ainda não amadureceram a idéia da disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Ainda há muita confusão em relação às práticas desenvolvidas e a essência do método interdisciplinar. Os professores que sabem o sentido da interdisciplinaridade como está na literatura, desacreditam desse tipo de trabalho devido às grandes dificuldades que encontram tanto em relação à escola, suas condições para reuniões, sua organização, quanto em relação de se trabalhar em conjunto com os próprios colegas de trabalho. E que, por essas razões, nessa escola, que foi alvo do estudo realizado, a prática interdisciplinar, da forma como é concebida na bibliografia não acontece. (MUNARIN; GALVÃO, 2007)

Outro relatório, que também se transformou no trabalho de conclusão de curso está voltado para a gestão dos temas transversais e desses o projeto voltou-se para o planejamento, implementação e avaliação de projetos voltados para a educação sexual na escola. Seus objetivos foram: trazer a visão dos docentes sobre educação sexual, suas concepções e as influências de suas práticas; conhecer como a escola estagiada trabalha a temática da sexualidade, a educação sexual em seu projeto pedagógico, como planeja, desenvolve e avalia suas ações. O estágio se realizou em uma escola de ensino fundamental de Dourados e a aluna além da análise desenvolveu nela um projeto específico sobre a temática com os alunos.

Segundo a acadêmica:

A visão que se tem de sexualidade, tanto alunos como professores, restringe-se apenas ao corpo biológico, não sendo discutidas questões de gênero, de poder, de auto conhecimento, questões que façam com que os alunos valorizem seu corpo, sabendo que ele é resultado não somente de uma relação sexual e que deve ser preservado. Apontamos a sexualidade como construção social, com relações diárias entre colegas, família e pessoas do seu convívio. É construída e deve ser discutida a partir do contexto escolar onde estão os envolvidos. Não há padrões nem verdades absolutas sobre qual deve ser o comportamento sexual. O estágio mostrou a necessidade de se trabalhar mais a questão na formação continuada dos professores para que estes possam, a partir daí, começar um processo de reconstrução da visão da sua sexualidade para poder pensá-la depois no âmbito da escola na forma de projetos. Não foi nosso objetivo apontar culpado por essa visão reducionista. Os professores não fazem reflexões sobre o assunto com questões humanistas e tampouco suas famílias, com raras exceções. Queremos dizer que essa visão, e a forma de abordagem podem ser mudadas, sem excluir as dificuldades em se trabalhar com o tema como foi constatado. (POLONI, 2007)

Observamos que os alunos têm dificuldade de trazer a parte teórica dos conteúdos trabalhados em políticas públicas, tendo sido necessário que os retomássemos para a explicação ou o entendimento de muitas questões colocadas.

Nas orientações procuramos levar o aluno a refletir criticamente conosco sobre sua temática antes de iniciar a sondagem bibliográfica. Como aponta Tardif (2000, 2002), os saberes da experiência constituem a cultura docente em ação. Para ele estes saberes são temporais, plurais, heterogêneos e personalizados. Pareceu-nos importante levá-los a demarcar e perceber a sua própria visão antes de abraçar a dos diversos autores. Nem sempre isto foi possível por razões diversas.

Foi possível perceber a dificuldade do aluno de, por si mesmo, fazer considerações interdisciplinares. A abordagem do conteúdo específico estava sempre fragmentada com relação aos conteúdos pedagógicos em que pese o esforço contínuo da professora responsável pelo estágio-docente e nosso no sentido de retomar a concepção de ciência e as críticas feitas à racionalidade técnica na prática docente.

Chamou a atenção o “choque de realidade” (MARCELO GARCIA, 1998) com relação à indisciplina e à violência escolar presentes nas escolas municipais. Tem destaque as discussões sobre as formas de explicá-las e geri-las. Em um seminário organizado por um dos grupos os licenciandos reconheceram que é necessário ultrapassar o nível do senso comum e sensacionalismo na abordagem desses fenômenos, familiarizando-se com os estudos existentes através de um seminário.

Pelos relatos feitos, observamos as dificuldades dos alunos em lidar com situações conflituosas e inesperadas surgidas na escola quando na docência.

Foi possível perceber que os alunos possuem concepções simplistas de gestão, sendo essa limitada às ações da *direção da escola* e do *coordenador pedagógico*, passando a questioná-las a luz do que foram lendo e escrevendo. Alguns nos colocaram claramente “eu não sabia que isto era também gestão da escola” ao referir-se à gestão dos processos de formação continuada dos docentes na unidade escolar. Schon (1995, 2000) analisa estes movimentos dos docentes quando na ação educativa e propõe dois processos fundamentais na construção do conhecimento prático profissional: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Em que pese a forte marca de uma abordagem sócio-histórica imprimida ao estágio tanto na gestão como na docência, foi clara a dificuldade dos acadêmicos de transitarem de forma sustentada teoricamente do micro (escola) para o macro (políticas educacionais) nos discursos de uma constante abordagem apolítica e descontextualizada dos problemas educacionais. Isto foi particularmente observado nas discussões coletivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada com o curso de Ciências Biológicas foi e continua sendo desafiadora para os estagiários e para a supervisão. Muitas questões merecem aprofundamento. Observamos que há uma carência na literatura da área do ensino de ciências de estudos de análises de episódios de ensino que incorporem não apenas o tópico específico da área/ o aluno/ o professor e suas interações, mas, também, o contexto mais abrangente da escola, sua caracterização, que interferem nos resultados educacionais. A própria história da escola, sua construção, seus valores, seu formato organizacional determina a qualidade dos resultados da aprendizagem (LIBÂNEO & OUTROS, 2003).

Em linhas gerais houve maior valorização pelos licenciandos do trabalho coletivo. Percebemos que a idéia de uma gestão curricular era nova para eles. Não foi possível registrar os avanços na concepção de currículo, o que teria sido interessante.

Alguns assuntos escolhidos por eles foram novos para nós, eram relevantes e tivemos dificuldades de orientá-los (horta e merenda, por exemplo).

Articular os estágios docência/gestão contribuiu na construção de uma visão mais crítica e integrada do cotidiano da gestão escolar da escola básica pelo licenciando. A articulação favoreceu à ampliação de temáticas a serem investigadas na área de educação em ciências, no que se refere à gestão pedagógico-curricular. Apontou, também, a importância na formação inicial do docente, de construir uma leitura teoricamente sustentada, a partir da perspectiva sócio-histórica, de episódios de ensino e de projetos desenvolvidos nas escolas na área do ensino de ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de setembro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: ...** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREITAS, D. S. *et al.* **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionado.** Santa Maria: UFSM, PPGE, 2005.

FREITAS, H. C. L. Programas do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n.69, p.17-44, dez. 1999.

BLANCO, M. M. G. A formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para a definição de um currículo. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.51-86.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n.9, p.51-75, set./out./nov./dez. 1998.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, 1999a. p.101-143. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a02.htm>>. Acesso em: 27 maio 2007.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, Stela C. B. (Orgs.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994. p.63-74.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNARIN, K. O.; GALVÃO, R. O. **Interdisciplinaridade**: concepções e práticas dos professores de ciências e biologia. Rel. de Estágio. Dourados: FACBIO/UFGD, 2007.

PARO, V. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1984.

PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n.69, p.239-277, dez. 1999.

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

POLONI, J. A. **O professor e a orientação sexual de crianças e jovens no ensino fundamental - segundo ciclo**. Relatório de Estágio. Dourados: FACBIO/UFGD, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V. e outros (Orgs.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. **Didata: a revista do educador**. (O que é Pedagogia?), São Paulo, n.5, 1976.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Co-ord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-92.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n.69, p.80-108, dez. 1999.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JR., C. A. Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho/PT, v.13, n.1, p. 283-297, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional... **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., n.13, p.1-38, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXI, n.73, p.209-244, 2000.

Data de recebimento: 15/01/09

Data de aprovação: 01/06/09

Data de versão final: 01/08/09