

# O Estágio Supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola

*The Supervised Apprenticeship as formative experience to the collective work at school*

Teise de Oliveira Guaranha Garcia\*

Bianca Cristina Correa\*\*

\* Professora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. CEP 14040-901. E-mail: teise@ffclrp.usp.br.

\*\* Educadora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. CEP 14040-901. E-mail: biancacorrea@ffclrp.usp.br.

## Resumo

O artigo apresenta a experiência de estágio em “gestão e coordenação do trabalho escolar” realizada em um curso de Pedagogia, numa Universidade Pública do Estado de São Paulo. No recorte aqui apresentado, as autoras tomam a produção do trabalho coletivo como elemento constitutivo da qualidade da escola pública e, por isso, como eixo de formação durante a realização do estágio sob a responsabilidade de ambas. Assumem, pois, que a única maneira de levar os futuros professores a compreenderem a complexidade do trabalho coletivo é colocá-los diante do desafio de, durante sua própria formação, passarem por essa experiência. Esta, por sua vez, pode ser enriquecida na medida em que, na condição de estagiários, os alunos contam com a mediação da universidade. Os resultados observados até o presente momento, quando a experiência foi realizada pela terceira vez, demonstram que, embora sempre sejam necessários alguns ajustes, os objetivos do estágio tal como vem sendo organizado têm sido alcançados com êxito.

## Palavras-chave

Estágio supervisionado. Formação inicial de professores. Trabalho coletivo.

## Abstract

The article presents the training experience in “administration and coordination of the school work” accomplished in a course of Pedagogy, in a Public University of the State of São Paulo. In the cutting here presented, the authors take the production of the collective work as constituent element of the quality of the public school and due to that as formation axis during the accomplishment of the apprenticeship under the responsibility of both. They assume, therefore, that the only way to take the futures teachers to understand the complexity of the collective work is to put them in front of the challenge of passing by that experience during their own formation. This experience, for its time, can be enriched if while in the training, the students count with the mediation of the university. The results observed until the present moment, when the experience was accomplished by the third time demonstrate that although are always necessary some adjustments, the objectives of the training as it has been organized, have been reached with success.

## Key words

Supervised training. Teachers’ initial formation. Collective work.

## Introdução

Discutir aspectos da formação inicial de professores para a escola básica seja no que se refere mais estritamente à docência, seja no que referente à gestão e coordenação do trabalho educativo, leva-nos necessariamente à discussão da qualidade do ensino. Assim, iniciamos este trabalho esclarecendo que, quando aqui nos referimos a uma escola pública de qualidade, temos presente que uma de suas características principais tem a ver com as formas de relacionamento que se estabelecem em seu interior. Seja no âmbito estrito da gestão, seja no do ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, uma educação de qualidade é aquela que visa a humanização por meio da “atualização histórico-cultural” (PARO, 1986) das novas gerações, bem como por meio da permanente atualização dos adultos envolvidos com o processo, o que significa não perder de vista que também eles devem ser considerados em sua condição de humanidade. Desse modo, tomamos como um dos eixos fundamentais de qualidade o estabelecimento de relações marcadas pelo respeito entre todos os envolvidos, havendo, pois, a garantia de que todos, sem exceção, possam participar da tomada de decisões e expor seus interesses, suas dúvidas e seus saberes. Estabelecidas as relações dessa maneira, vislumbra-se a possibilidade de que o projeto pedagógico da escola seja a expressão não de um consenso idealizado e nunca alcançado, mas de acordos provisórios sempre passíveis de revisão que, entretanto, tenham em comum o objetivo maior de transformar os alunos em sujeitos bem educados.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta, sinteticamente, uma experiência de formação de professores em nível superior cujos fundamentos se encontram nessa noção de qualidade, enfatizando-se a relevância do trabalho coletivo.

Como se sabe, a importância de os educadores se comprometerem com o trabalho coletivo na escola é objeto de debate com quase tanta frequência quanto o é a constatação sobre as dificuldades e os desafios para que tal compromisso se materialize na educação escolar. Pensando na relevância do tema e nesses desafios é que as autoras, responsáveis pelo estágio em “Gestão e Coordenação do Trabalho na Escola” de um curso de Pedagogia em Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, desenvolvem a proposta de estágio que aqui será relatada e discutida. Observe-se, todavia, que nos limites deste artigo, sendo a discussão do trabalho coletivo privilegiada, não haverá condições para que todos os diferentes aspectos da atividade sejam detalhados e problematizados.

## Estrutura e organização do Estágio

O curso de Pedagogia em questão teve início em 2002, sendo oferecido apenas no período noturno, o que confere certas peculiaridades ao perfil de seus alunos: em geral já trabalham ou tão logo ingressam no curso conseguem estágios remunerados e passam a exercer uma atividade remunerada; além destes há os que já atuam como professores possuindo habilitação para o magistério em nível médio e, mais raramente, licenciatura em outras áreas.

O estágio em gestão e coordenação que, no presente ano foi realizado pela terceira vez, ocorre no sétimo semestre do curso, quando os alunos já concluíram as demais atividades de estágio, dentre as quais aquelas relativas às diferentes metodologias de ensino.

Desde a sua elaboração e organização<sup>1</sup> até o momento atual, tem-se mantido sua estrutura básica e seus eixos norteadores, apesar de alguns pequenos ajustes decorrentes da contínua avaliação por parte de professores e educadores<sup>2</sup>.

Como o curso possibilita que os estágios sejam feitos apenas em escolas conveniadas, ou seja, naquelas com as quais há contatos prévios, bem como durante o desenvolvimento das atividades, numa relação de proximidade e reciprocidade, os alunos devem se distribuir de maneira proporcional ao número de escolas com as quais se estabelece o convênio, o que resulta na organização de grupos compostos por no máximo 10 estudantes em cada unidade de ensino. Assim como nos demais estágios, o trabalho é realizado sempre por duplas e apenas em situações de força maior, individualmente. Entretanto, no caso do estágio em gestão, além de trabalharem em duplas, há atividades a serem desenvolvidas por grupos, de sorte que todos os alunos atuando numa mesma escola devem se organizar a fim de realizar plenamente o que está previsto.

Com relação à carga horária que perfaz um total de 120 horas, sua distribuição é organizada da seguinte maneira: a) 75 horas em campo; b) 10 horas de supervisão em pequenos grupos; c) 30 horas subsidiárias

destinadas à organização do grupo de estagiários atuando numa mesma escola e d) 5 horas para atendimento a grupos e duplas.

A distribuição da carga horária, como se pode observar, procura garantir, de forma sistemática, algumas horas para estudo, reflexão e registro, de modo que a experiência vivida no interior da escola possa ser problematizada pelos alunos. Além dessas horas, temos como prática de acompanhamento em todos os estágios do curso, e não apenas no de gestão, a realização do que denominamos “supervisão em pequenos grupos”<sup>3</sup>. Trata-se de encontros fora do horário de aula, que podem ocorrer semanal ou quinzenalmente, entre a educadora e a professora responsáveis pelo estágio e um grupo de no máximo 10 alunos<sup>4</sup>.

No que refere à realização do estágio em campo, ou seja, às atividades desenvolvidas na escola, temos a seguinte organização: observação e acompanhamento das práticas de gestão e coordenação; elaboração, execução e avaliação de pequeno projeto decorrente de demanda da equipe escolar, desde que considerados os objetivos do estágio e, finalmente, desenvolvimento de propostas subsidiárias ao Projeto Pedagógico da escola a partir de análise documental, realização de observações, entrevistas e aplicação de questionários a todos os segmentos da comunidade escolar.

### **Desafios à formação para o Trabalho Coletivo**

A primeira questão a destacar na consecução do estágio tal como o propomos diz respeito às experiências preceden-

tes dos graduandos com a organização do trabalho na escola e a decorrente ausência de vivências nas quais as decisões precisem ser negociadas em um coletivo.

A formação inicial para o exercício da docência e das atividades de gestão e coordenação na escola guarda uma especificidade em relação a outros cursos profissionalizantes. Aqueles que ingressam em licenciaturas, mesmo sem nunca terem exercido a docência, têm um largo convívio com seu objeto de estudo, já que são necessários, pelo menos, 11 anos de frequência à escola básica para ingressar no ensino superior. O período de escolarização além de propiciar, ao menos em tese, acesso ao pensamento científico, por meio das diferentes disciplinas, contribui na constituição de valores e concepções, já que ao mesmo tempo em que são transmitidos os conteúdos conceituais, há certos padrões de relacionamento em andamento, os quais, consciente ou inconscientemente, estão conformando a mentalidade das crianças e jovens que frequentam a escola. Nesse sentido, a gestão e a coordenação da escola, ou por outra, as funções da equipe administrativa tendem a ser apropriadas pelos futuros docentes-gestores por meio da convivência com as práticas decorrentes de suas experiências como alunos da escola básica.

Ainda que consideremos a possibilidade de os estudantes constituírem uma visão crítica sobre a figura do diretor escolar, devemos ressaltar que tal visão tende a não atingir os aspectos centrais da administração conforme a entendemos, pois o que costumeiramente se produz são interpretações que negam a importância da

atividade administrativa ou que reproduzem a já famosa separação entre o “administrativo” e o “pedagógico” manifestada em expressões do tipo: “quero ser professor, pois é chato ficar cuidando da burocracia”; “quem manda na escola é o diretor, os professores só ensinam”; “o diretor não tem tempo para o “pedagógico” por causa do excesso de atividades “administrativas””.

Utilizamos-nos de expressões já ouvidas em nossas experiências docentes e no próprio estágio para reforçar que a maneira por meio da qual se compreende a tarefa administrativa na escola decorre de experiências reais, ou seja, não se trata apenas de uma anomalia ou de uma percepção distorcida da realidade. Mais do que isso, a realidade forja um aprendizado que faz todo o sentido se considerarmos a fragmentação do trabalho docente e a impregnação dos modelos administrativos empresariais por parte das políticas educacionais (CORREA; GARCIA, 2006).

Ocorre que as matrizes tradicionais orientadoras do trabalho na escola operam de fato a cisão entre administrativo e pedagógico, o primeiro termo referindo-se ao controle do trabalho e o segundo ao ensino. Argumentamos que essa cisão transporta para a atividade da escola padrões que negam seu objetivo institucional. Conforme nossa compreensão, o objetivo central da escola é contribuir no processo de atualização do homem histórico por meio do acesso ao patrimônio cultural do gênero humano, o que implica a apropriação do conhecimento científico e de valores correspondentes ao atual patamar civilizatório. Sendo assim, definimos a administração, com base

em Paro (1986), como atividade orientada para fins determinados que se caracteriza pelo emprego racional de recursos e pela coordenação do trabalho coletivo. Portanto, a administração tem como especificidade ser atividade meio coerente à consecução dos fins esperados. Se os fins escolares referem-se ao processo de atualização do homem histórico, como já mencionado, não é concebível o “administrativo” separado do “pedagógico”, nem a irrelevância da atividade administrativa. Sanchez Vásquez (1977) já analisara como a práxis pode, por reiteração, deslocar-se de meio para fim em si mesma. Dessa maneira, a práxis reiterativa e a transposição de modelos empresariais para a escola, sobretudo no que diz respeito à centralidade do diretor na condição de “gerente”, constroem uma maneira de se praticar a administração que justifica plenamente a compreensão constituída inicialmente entre nossos estagiários. Por tudo isso é que, ao iniciarmos a organização dos estágios, já nos deparamos com dificuldades que decorrem das concepções previamente constituídas em relação à gestão escolar.

Os graduandos organizam-se em grupos formados a partir de um conjunto de variáveis não controláveis pela professora e pela educadora, tais como: interesse por uma ou outra etapa da educação básica, bem como por uma unidade de ensino específica (dentre as conveniadas), afinidades pessoais e de estudo, horários possíveis para a realização do estágio e para a supervisão na universidade (fora do período de aula).

A composição dos grupos tem-se mostrado o primeiro desafio enfrentado pelos estudantes na realização do estágio.

Necessitando responder às variáveis diversas que se colocam no momento das escolhas individuais, em geral os alunos não conseguem satisfazer plenamente todas as suas necessidades, sendo colocados, desde esse momento, diante da decisão quanto ao que lhes é prioritário e quanto ao que podem ceder para compor uma dupla, bem como um grupo. Há um intenso processo de negociação, por vezes tenso, entre o grupo classe durante ao menos duas ou três aulas. A experiência precedente com tal processo de negociação é, em geral, muito limitada, o que exige grande esforço por parte dos graduandos em sua organização. Como mediadoras, investimos para que os próprios alunos consigam estabelecer acordos, avaliando a sua própria situação diante das condições de seus colegas, suas limitações e seus argumentos; o que não exclui nossa intervenção quando fatores de ordem objetiva assim o exigem, tais como a necessidade de respeitarmos o cronograma de trabalho, uma vez que todo processo precisa ser realizado em um único semestre.

Do ponto de vista prático, ainda, os desafios não se esgotam na composição do grupo. É necessário organizar a dinâmica de trabalho e a distribuição de tarefas, de tal modo que, de acordo com as possibilidades individuais, seja estabelecido um cronograma viável para a realização das atividades previstas.

Dentre esses outros desafios, destacamos os acordos necessários para que a socialização de informações entre os componentes transcorra adequadamente. A socialização de informações e o nível de comprometimento na assunção de responsabi-

lidades individuais e por duplas são, assim, aspectos fundamentais no que se refere à coordenação do esforço coletivo. Como já mencionado esse é um estágio com carga horária bastante elevada, constituído de atividades diversificadas que exigem dos alunos boa dose de envolvimento. Essas atividades, por sua vez, só foram organizadas como tal por pressupormos que elas seriam realizadas não por uma única dupla, mas por pelo menos duas em cada escola, o que corresponderia à divisão do trabalho entre no mínimo quatro estagiários. Na prática, entretanto, o mais comum é a formação de grupos com oito a dez estudantes, ou seja, com quatro a cinco duplas por escola, o que de um lado facilita o desenvolvimento do trabalho na medida em que ele pode ser dividido entre um número maior de pessoas, mas, de outro lado, a “administração” de um grupo maior tem se mostrado sempre mais complexa.

Parte do trabalho deve ser, assim, de fato dividido, dada a sua natureza e abrangência. É o caso, por exemplo, da aplicação dos questionários aos diferentes segmentos da comunidade escolar, com um número maior de participantes entre os seus alunos. O grupo deve conseguir se organizar de acordo com suas possibilidades para que os questionários sejam aplicados a todos os segmentos da comunidade escolar e, posteriormente, deve criar as condições para que os resultados sejam tabulados e os dados produzidos possam ser devidamente socializados entre todos os componentes. Como a elaboração de propostas subsidiárias ao projeto pedagógico da escola, bem como a análise mais global da instituição

só pode ocorrer tendo por base o resultado do conjunto de dados coletados, as duplas dependem umas das outras para realizar por completo o seu trabalho.

No acompanhamento do processo, observamos desde dificuldades no cumprimento dos prazos estabelecidos pelo grupo quanto à aplicação ou à tabulação de dados, até as que se referem aos meios de troca e socialização da informação. Por vezes, nossa intervenção mais incisiva se torna necessária para que o grupo reencontre seu caminho, mas em geral as orientações e as discussões em aula<sup>5</sup> e em supervisão são suficientes para que o próprio grupo encontre meios de resolver os seus problemas.

Outro exemplo sugestivo para a compreensão da complexidade e do desafio que esse estágio suscita é a já mencionada elaboração de um projeto de intervenção a pedido da escola. Embora o grupo deva necessariamente atender a este pedido, o que poderia sugerir não haver margem para polêmica, sempre há espaço para as formas de desenvolvimento do projeto, para os seus contornos, para a definição dos meios, das estratégias etc., e conseqüentemente, há espaço para divergências. No ano corrente, diferentemente dos anos anteriores, definimos um rol de três possibilidades<sup>6</sup> para que a escola escolhesse o que seria de seu interesse, o que diminuiu, em certa medida, os níveis de tensão entre os estagiários e o tempo necessário para que discutissem suas idéias e, assim, acordassem sobre o formato do projeto e os meios para sua execução. Todavia, a organização da atividade não se deu, ainda este ano, sem que houvesse discussão, o que entendemos não

como um problema, mas, antes, como parte de um importante processo formativo.

Outro exemplo, ainda, diz respeito à também já mencionada elaboração de propostas ao projeto pedagógico da escola. Nossa orientação é de que em posse de todas as informações o grupo se reúna para discutir e elaborar aquelas propostas coletivamente, embora deixemos como opção, em caso de não haver consenso, que cada dupla elabore suas próprias propostas. Nesse processo se percebe como as divergências na análise, e mesmo um maior ou menor envolvimento com a observação em campo e com o levantamento de informações por outros meios ficam explícitas nas diferentes propostas apresentadas. Mas, o mais interessante no processo formativo dos estagiários é a percepção, por parte deles, do quão difícil pode ser a construção de acordos a partir de olhares distintos que, por sua vez, devem ter em vista objetivos comuns.

Os exemplos da prática do estágio aqui apresentados remetem, cada um a sua maneira, à questão da distribuição de poder no interior do próprio grupo de estagiários, observando-se também aí a experiência que certamente viverão no interior da escola quando, como profissionais, estiverem atuando. Evidentemente, em qualquer atividade realizada coletivamente as características de personalidade de cada um dos envolvidos entram em cena na distribuição das responsabilidades, na forma como cada um se posiciona no grupo e, portanto, na condição que assumem. Em que pese, pois, as características de personalidade, o que observamos no trabalho coletivo relativo ao estágio em gestão parece evidenciar, mais uma

vez, o “peso” da formação recebida ao longo da escolaridade, ou seja, há alunos com uma história de maior participação, portanto mais atuantes e com maior iniciativa; há os que parecem ter sido sistematicamente silenciados, acreditando que obedecer é a única alternativa possível e, ainda, os que compreendem a necessidade de participação em diferentes posições para que todos realizem, em conjunto, o que foi proposto.

Na dinâmica de funcionamento dos grupos, o estabelecimento de relações ocorre de diversas formas, entre as quais destacamos dois tipos extremados: um ou dois alunos acabam assumindo funções de um “gerente”, quando se portam de modo mais arbitrário, situação na qual os colegas de grupo podem, por sua vez, assumir uma conduta de subserviência, aceitando as tarefas que lhes são apresentadas sem grandes discussões. Em outro extremo temos graduandos atuando como coordenadores que auxiliam na organização do esforço coletivo, quando argumentam em favor de um ou outro encaminhamento e conseguem fazer com que os colegas exponham seus pontos de vista. Temos, ainda, graduandos que, não assumindo a coordenação, nem posturas submissas, atuam no grupo para que os objetivos, compreendidos como sendo comuns a todos, possam ser alcançados. Claro está que essa dinâmica não se dá mecanicamente, de forma linear e com condutas tão simetricamente estabelecidas; assim como sabemos, por nossas observações, que sempre há aqueles alunos que, por razões diversas que neste trabalho não haveria como discutir, se relacionam com o curso e especialmente com o estágio

de forma burocrática, procurando fazer apenas o mínimo necessário para o alcance de notas que lhes garantam uma certificação.

A apresentação dessas condutas, pois, acentuando-se suas características, objetiva demonstrar como algumas dificuldades encontradas no contexto do exercício profissional no âmbito da escola podem ser encontradas já durante o processo de formação, devendo estas se configurar como objeto de análise e reflexão por parte dos estagiários.

Deve-se enfatizar, assim, que essas dificuldades de trabalho coletivo para realização das atividades de estágio não se configuram como empecilhos para a aprendizagem dos alunos em formação. Conforme André:

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir; expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos divergentes. Ora, essas habilidades e esses comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício (ANDRÉ, 1997, p. 23).

Entendemos, desse modo, que essa vivência possibilita aos alunos uma reflexão de melhor qualidade, uma vez que para além do conhecimento a respeito dos problemas da escola, bem como sobre possíveis alternativas de superação, entre as quais o trabalho coletivo, os alunos podem experimentar, por si mesmos, a complexidade desse trabalho, com a vantagem de estarem sendo orientados teoricamente e apoiados no contexto da Universidade. Se até então a maioria desses alunos não

havia passado por experiências de trabalho coletivo, senão pela clássica divisão de tarefas em trabalhos escolares em que cada um se responsabiliza tão somente por sua parte, sem relação com as demais e com o todo, esse é um dos momentos privilegiados de sua formação para que possa não apenas vivenciar essa experiência, mas refletir sistematicamente sobre suas vantagens, suas dificuldades e os possíveis meios para torná-la cada vez mais adequada tendo em vista os objetivos educacionais que estão postos à nossa escola básica.

## **Considerações finais**

Pelo exposto, tentamos demonstrar como vimos desenvolvendo as atividades de estágio em gestão e coordenação do trabalho na escola de modo que nossos alunos vivenciem a complexidade do trabalho coletivo, tantas vezes tomado, ao menos no discurso, como potencializador da qualidade do ensino.

Encontramos não em outro lugar senão na própria escola, as justificativas fundamentais para que nossos jovens candidatos à docência e gestão encontrem dificuldades na organização de trabalhos em grupo e, talvez mais importante para o que aqui discutimos, na realização de um estágio que visa a contribuir para a formação de um profissional capaz de trabalhar coletivamente. Tendo clareza de que não se trata de nenhuma panacéia, bem como das dificuldades e condicionantes à realização do trabalho coletivo, procuramos desenvolver com nossos alunos experiências que os coloquem em confronto direto com essa

dinâmica, procurando tanto minimizar certo romantismo em relação à idéia, quanto demonstrar as potencialidades de sua concretização.

Dado que os limites do presente trabalho nos impuseram o relato e a discussão sobre uma pequena parte do processo vivenciado, para concluir apresentamos dois excertos de avaliações finais e individuais apresentadas nos relatórios do estágio concluído no primeiro semestre do ano 2007:

Sobre a experiência única desse estágio, qual seja, o trabalho com um grupo maior que a dupla, digo que foi importante e se deu de maneira satisfatória, pois nos organizamos para que trocássemos informações constantemente (via grupo de e-mail e pessoalmente em reuniões). Também dividimos o trabalho logo no início, o que possibilitou que as duplas não ficassem 'perdidas' em relação à atividade que deveriam desenvolver e para que o trabalho não fosse feito duas vezes. Tivemos algumas discussões que foram solucionadas de modo 'civilizado' e alguns pontos de vista destoantes, o que pode ser verificado se se comparar os relatórios ou mesmo comparando-se as propostas subsidiárias, visto que uma foi feita pela dupla e a outra pelo grupo (aluna L).

Foi um desastre total. [...] Em outros casos nossa inserção na escola enquanto 'grupo de estagiários' – ao contrário do que ocorreu nas outras experiências de estágio, quando estagiamos como duplas – trouxe alguns inconvenientes na medida em que tínhamos que responder por atos praticados por qualquer dos membros do grupo, o que ocasionou um ou outro mal entendido. Como consolo, penso que nosso achapante fracasso em relação a essa questão nos serve de alerta quanto a visões simplistas e românticas que porventura pudéssemos ter a respeito da organi-

zação do trabalho coletivo, já que se pensarmos nessa temática voltada às relações internas das unidades escolares temos que ter em mente que a tarefa é muitíssimo mais complicada (aluno M).

Como se vê, embora ambos apontem as dificuldades enfrentadas no trabalho em grupo, no primeiro caso a aluna reconhece os avanços percebidos e demonstra como conseguiram superar aquelas dificuldades; no segundo caso, a avaliação do aluno é mais "pessimista", mas ainda assim ele evidencia a percepção de que o trabalho de seu grupo, mesmo tendo sido um "fracasso", serviu-lhes para perceberem a complexidade de tal processo no contexto da escola. Esses dois excertos, assim, procuram evidenciar nossa perspectiva de que a formação para o trabalho coletivo deve ter por princípio, sobretudo no que diz respeito à realização de estágios, a relação intrínseca entre forma e conteúdo. Por isso, as diferentes formas encontradas pelos grupos para enfrentar os desafios que a proposta lhes impunha, a leitura do conjunto de relatórios<sup>7</sup>, bem como as auto-avaliações e as conversas durante as aulas e as supervisões de estágio nos levam a acreditar que o resultado final do processo é bastante promissor. Insistimos, pois, na idéia de que se a qualidade do ensino decorre, entre outros fatores, do trabalho coletivo na escola, a formação inicial de professores deve lhes propiciar experiências que se aproximem ao máximo daquilo que se espera que realizem ao assumirem diferentes funções na instituição escolar. No caso do estágio em gestão, esperamos que compreendam a administração e a coordenação do trabalho na escola não como atividade

de uma única pessoa na condição de chefe ou gerente, mas como atividade a ser compartilhada, com todas as dificuldades que ela implica, mas, também, com toda a potencialidade que ela encerra.

## Notas

<sup>1</sup> Em 2005, quando esse estágio foi oferecido pela primeira vez, havia outro professor responsável pela disciplina, sendo a educadora a mesma que ora apresenta este trabalho em parceria com a docente que desde 2006 assumiu o referido estágio.

<sup>2</sup> Uma peculiaridade do curso é que além de um docente, há também um “educador”, profissional de nível superior cujas atribuições vão desde a organização e desenvolvimento de cada um dos diferentes estágios, até o seu acompanhamento nas escolas em que se realizam. No presente ano contamos com três educadoras, entre as quais uma doutora e duas doutorandas, formação que, no caso, confere uma melhor qualidade ao curso.

<sup>3</sup> Sobre essa atividade, ver: CORREA; PIOTTO; TINÓS, 2006.

<sup>4</sup> Excepcionalmente esse grupo pode ser um pouco maior e, nessa condição, o número máximo de alunos é 15.

<sup>5</sup> Além de uma disciplina-estágio prevista na grade curricular, bem como dos encontros de supervisão fora do horário de aula, o estágio acontece durante a vigência da disciplina “Gestão e coordenação do trabalho na escola II”, tendo sido a I ministrada no semestre imediatamente anterior. Ambas as disciplinas são oferecidas pela mesma docente que responde pelo estágio.

<sup>6</sup> As possibilidades foram: ciclo de palestras com tema e público a ser definido pela escola; atividades de formação para o grêmio escolar e atividades artístico-culturais visando à formação de diferentes segmentos da comunidade escolar no que se refere à participação e à democratização da gestão.

<sup>7</sup> Vale dizer, aliás, que a produção de relatórios, embora momento fundamental de sistematização das reflexões, não é o único, nem o principal produto esperado do estágio em gestão escolar.

## Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs). Alternativas no ensino de didática. Campinas-SP: Papirus, 1997.

CORREA, B.C.; GARCIA, T.O.G. Administração Escolar: a centralidade do diretor em questão. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO, 10., 2006, São Bernardo do Campo. Anais..., 2006. v. 01. p. 1-16.

CORREA, B.C.; PIOTTO, D.; TINÓS, L. Uma experiência de supervisão de estágio em pequenos grupos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife-PE, 2006. Anais..., 2006.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Administração escolar: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**Recebido em 23 de outubro de 2007.**

**Aprovado para publicação em 27 de novembro de 2007.**