

4

Os professores regentes frente aos estágios supervisionados.

Este capítulo debruça-se sobre o que pensam os professores regentes a respeito dos estágios, como avaliam suas próprias experiências enquanto estagiários e os estágios da atualidade. Foram reunidas aqui as informações que eles trazem sobre sua participação nos estágios e como eles entendem seu papel na formação dos estagiários. Surge, nesse ponto do debate, a questão do reconhecimento desses professores regentes como formadores de professores.

Por fim, os dados e as informações obtidas sobre a relação entre esses docentes e estagiários, acrescidas das contribuições da literatura, trouxeram também as discussões sobre a construção de identidades e a socialização profissional de professores – temas que têm ganhado destaque atualmente na formação docente.

4.1

Os professores regentes e suas próprias experiências enquanto estagiários

Através das entrevistas com os professores regentes da educação básica que recebem estagiários, foi possível perceber em suas falas a valorização da prática para a formação do professor. Para eles, os estágios deveriam dar conta de uma parte importante da formação do docente. No entanto, eles acreditam que essa formação só atingirá um ponto satisfatório (mas nem por isso concluído) ao longo do exercício da atividade docente, no contato diário com a escola através do trabalho como professor.

A importância atribuída por eles à prática não vem acompanhada da desvalorização da parcela da formação que cabe à universidade. Ao contrário, os entrevistados reconhecem a importância desse momento da formação, e apenas reclamam que os conhecimentos veiculados são tratados de forma desconectada da realidade. É nessa falha da formação que eles acreditam que o estágio deveria

atuar na conexão entre o que é aprendido na universidade e o que é vivenciado na prática.

Existem coisas que eles só vão aprender na prática deles, por exemplo, a relação com o outro, com o aluno... isso só se aprende na prática, por mais leitura que você faça sobre isso, você tem que experimentar esses conflitos”. (Professora G)

“Essa prática foi a maior universidade que eu tive na minha vida!”
(Professora I)

“A prática desenvolve no professor um aprendizado dele mesmo, ele consegue se auto conhecer fazendo aquilo que ele tem que fazer...o que na teoria não dá. [...] No exercício da sua profissão, a prática vai se aperfeiçoando [...] os estágios podem ajudar você ir se conhecendo... você pode começar esse processo no estágio”
(Professor C)

Os entrevistados também foram incentivados a falarem sobre suas próprias vivências enquanto estagiários. A intenção dessa estratégia era que, ao relatarem essas experiências, eles estariam remontando suas histórias e oferecendo informações que pudessem auxiliar no entendimento do que ainda permanece, do que de fato mudou na questão do estágio supervisionado e como essas experiências influenciam no trabalho desses professores hoje.

Neste primeiro momento, não me preocupei em diferenciar os estágios que vivenciaram no curso de nível médio ou no curso superior. Importava ouvi-los falar sobre suas experiências e sobre como as avaliam em suas formações. Optei por essa estratégia porque, já no início, percebi que alguns deles tinham sido dispensados de parte de seus estágios no curso superior¹⁸.

Através dos relatos que tratam de suas próprias experiências enquanto estagiários foi possível detectar duas formas de estágios vividos pelos entrevistados: os que faziam parte do currículo (e que, portanto, aconteciam em escolas indicadas pelo curso de formação) e os estágios que eram procurados pelos próprios entrevistados, de forma voluntária. As razões que motivaram essas vivências extra-curriculares são variadas, mas predomina o interesse pela diversificação de experiências e oportunidades de trabalho advindas delas. Independente da razão que motivava essa busca por estágios fora das exigências

¹⁸ Grande parte desses professores começou a trabalhar antes mesmo de ingressar na faculdade e, por este fato, foram dispensados de parte da carga horária obrigatória dos estágios.

do currículo, o que há de mais importante nesse fato é que eles parecem ter tido um significado muito maior para a formação desses professores.

Os estágios que marcaram minha vida foram todos procurados por mim. Os estágios da escola normal foram chatos, não acrescentaram muito” (Professora E)

Ao questionar a Professora E sobre o motivo que a conduziu na busca por outros estágios, ou seja, aqueles além dos curriculares regulares, ela responde: “Eu queria estagiar em um lugar que me desse liberdade para participar, para criar ... eu queria aprender mais”.

Quando esses relatos começaram a aparecer, fiquei na dúvida se deveria contar com esses dados, porém, no andamento das entrevistas percebi que eles conseguiam revelar com propriedade as expectativas dos entrevistados em relação a esse elemento da formação, pois serviam de contra-ponto para as situações de estágios curriculares regulares e revelavam características que, segundo a opinião desses professores, tornam esse momento da formação motivante ou interessante. Decidi então que essas experiências também deveriam fazer parte dos relatos.

O que é possível perceber é que os estágios que vivenciaram, sejam eles os estágios previstos pelo curso de formação ou estágios extra-curriculares, tiveram significados bem diferentes para esses professores.

Na teoria tudo é lindo, mas quando você chega na prática é um baque. (Professora A)

Foi um fracasso! A professora regente deixava a turma com a gente, mal falava com a gente e saía. E aí você ficava doida para se livrar daquela situação porque a gente não sabia o que fazer... a gente não tinha aprendido a lidar com aquilo”. (Professora G)

Eu tinha que dar conta de uma prática que eu não sabia... essas coisas são traumáticas, mas ao mesmo tempo são interessantes, porque eu acabei dando conta. (Professora I)

Foi horrível! Estagiei em uma escola do Morro do Macaco. Meu Deus, eu nunca tinha visto nada parecido. Tenho as piores lembranças desse estágio: a realidade da escola, das crianças, tudo era muito ruim... Eu não estava preparada para lidar com aquilo. (Professora H)

Como mostram as falas, os estágios foram, em alguns dos casos, uma espécie de “momento de choque” com a realidade; um momento em que se frustraram com as situações de ensino, com a realidade da educação e do trabalho

em sala de aula. Para outros, o estágio foi um momento de reflexão sobre a escolha da profissão:

Foi no meu segundo estágio que eu descobri que gostava de trabalhar com jovens e adultos. (Professora A)

Eu fiquei me perguntando: será que é isso mesmo que eu quero para minha vida? (Professora G)

Eu fiquei assim, gente não é isso que eu quero, não é possível, o que é que eu estou fazendo aqui ?!. (Professora J)

Para alguns dos entrevistados essas experiências os levaram a questionar a escolha pela profissão, caracterizando-se como um momento capaz de pôr em dúvida ou reafirmar a escolha pelo magistério.

Outros consideram que essas experiências não alcançaram efeitos esperados, que suas expectativas em relação ao momento do estágio não foram atingidas.

Meu primeiro estágio não me acrescentou muito, era só de observação. (Professora A)

Eu achei que ia ser diferente, mas eu ficava ali sentada observando, e a professora sabia menos que eu. (Professora E)

Foi muito parado, você só observava. Só no 3º ano é que fui dar uma aula. (Professora K)

As reclamações que fazem em relação às suas experiências como estagiários se voltam para dois pontos principais: a postura distanciada e descomprometida do professor regente da turma onde estagiaram e a predominância da atividade de observação em detrimento de atividades mais dinâmicas e de intervenção.

Eu acho que é isso que mais desanima o profissional da área quando ele vai para o estágio e não recebe nenhum tratamento, nenhuma atenção... (Professora G)

Não foi bom (o estágio do normal) porque a professora regente da turma não tinha muito compromisso com a turma... Ela saía e me deixava lá, tomando conta da turma. Eu ficava desesperada, sem saber o que fazer. (Professora B)

Na verdade, elas não gostavam de receber estagiários, elas não queriam se expor, eu acho. (Professora E)

Apesar do predomínio de reclamações e apontamentos negativos em relação às suas experiências pessoais enquanto estagiários, os professores também destacam algumas características positivas dessa etapa da formação.

Apesar de ficar a maior parte do tempo observando, eu gostei muito do estágio que fiz no normal porque foi em uma escola com muitas diversidades a serem observadas e isso é muito enriquecedor. (Professora D)

Gostei... porque o curso (normal) mantinha uma escola para a realização dos estágios, então, essa aproximação foi muito positiva... Eu tive muito contato com a sala de aula [...] e os outros professores da escola me ajudaram muito. (Professor C)

Em um dos meus estágios do curso normal, eu participei da construção de uma escola... Isso foi uma experiência ímpar. Nós tínhamos várias reuniões, nós pensávamos essa escola juntos, eu acompanhei todo o processo de fundamentação, de pesquisa, de trabalho [...]Eu estudava muito com eles. Posso dizer que nesse momento o curso normal me dava uma base teórica, um suporte para que eu pudesse entender o que era dito lá, mas acho que essa prática foi a minha maior universidade. Eu acho que é a questão prática-teoria, eu tive os dois... pude vivenciar os dois. (Professora I)

Um fato particularmente interessante é que, ao considerarem um estágio como positivo, os entrevistados pareciam fazê-lo tendo como base a recepção, o incentivo e apoio proporcionado pela escola e seus professores. Desse modo, envolver o estagiário em projetos e planejamento, tratando-os como profissionais em formação e não seguindo uma hierarquia na qual eles estivessem em patamares inferiores, foram características que os entrevistados apontaram para considerarem positivas suas experiências enquanto estagiários. Na fala da professora I (citada acima), em que ela relata um “estágio não-obrigatório” que fez, esses fatos aparecem.

No entanto, a mesma professora, ao falar de seus estágios curriculares regulares, caracteriza-os como uma experiência traumática porque, segundo ela, “tinha que dar conta de uma prática que não sabia e para qual não estava sendo orientada”. Essa diferença no significado dos dois estágios vividos pela mesma professora levanta algumas questões importantes que dizem respeito ao incentivo e ao acompanhamento dado ao estagiário. O depoimento desses professores nos permite pensar que as experiências de estágio que mais contribuíram em suas formações foram aquelas em que foram bem recebidos pela escola e que, chegando lá, tiveram orientação para sua formação, sendo estimulados a participarem das atividades e planejamento, encontrando, nessas escolas, liberdade para se desenvolverem profissionalmente.

Esse dado nos remete a alguns estudos sobre a socialização profissional de professores que se preocuparam com o ambiente de trabalho, tentando perceber a importância do “clima da instituição” como um fator determinante para o desenvolvimento profissional dos professores (Mediano e Lüdke, 1994; Lüdke, 1998). Os achados desses estudos, aliados às informações obtidas com os professores regentes, levam-nos a algumas reflexões importantes: Que acompanhamento e orientação são dados ao estagiário, tanto por parte da universidade como por parte da escola? Como eles são recebidos pelas escolas e seus professores? Será que eles têm sido tratados como profissionais em formação?

Estimular os entrevistados a falarem de suas vivências no período em que eram estagiários foi muito interessante porque isso mostrou o quanto essas experiências marcaram suas vidas profissionais e como elas são fortes na configuração de suas identidades profissionais. De algum modo, as experiências que viveram na posição de estagiários serviram também para orientá-los no trabalho com os estagiários que recebem, seja pelo valor positivo, servindo hoje como exemplos e modelos de atitudes; como também pelo valor negativo, o que faz com que elas sejam usadas como contra-modelos em suas práticas e discursos.

4.2

Os professores regentes frente aos estágios da atualidade.

Partindo de suas próprias experiências e do trabalho como professores da educação básica que recebem estagiários, os entrevistados puderam comentar com propriedade várias questões pertinentes aos estágios dos cursos de formação de professores da atualidade. Nesse momento, foi quase unânime o retorno ao passado, na época em que eram estagiários, com o objetivo de estabelecer possíveis comparações entre os estágios que vivenciaram no curso normal e no nível superior e os que acompanham atualmente, buscando estabelecer valores de referência.

Eles têm, hoje em dia, muito mais acesso às leituras, a textos importantes... são meninos que lêem, discutem, são antenados e curiosos. (Professora E:)

A bagagem teórica deles é muito boa. O fato de estarem dentro da escola com maior frequência também é positivo. (Professora H)

Hoje elas têm um espaço que eu não tinha na minha época de estágio. (Professora I)

Os aspectos positivos apontados pelos entrevistados em relação aos estágios da atualidade foram: a liberdade e o espaço para participação dada aos estagiários nas atividades desenvolvidas pelo regente na sala de aula; o contato mais freqüente com a realidade da classe escolar (apesar de ainda ser considerado por eles como insuficiente); e o acesso que esses futuros docentes têm, hoje em dia, a livros, textos e à cultura geral. Este último aspecto, apesar de não estar centrado no estágio, interfere significativamente na a formação e desenvolvimento dos mesmos.

Vale ressaltar que os entrevistados da escola de aplicação foram os que mais destacaram pontos positivos em relação aos estágios que acompanham, embora tenham reconhecido os limites que ainda cercam os estágios nessas instituições. Talvez o fato de o curso de formação e o local de estágio fazerem parte da mesma instituição, sendo esse o lugar de trabalho dos entrevistados, pode ter contribuído para que eles se empenhassem na tarefa de levantar os aspectos positivos dos estágios de sua instituição.

Vejamos em detalhes quais são os principais problemas apontados pelos entrevistados das três escolas em relação aos estágios:

Às vezes a estagiária senta lá atrás cumpre a carga horária e só... Ela não se aproxima da gente, ela não se aproxima das crianças, fica assim... não tem iniciativa pra participar. (Professora J)

Há pouca responsabilidade, autonomia e iniciativa. Eu acho que são três pontos básicos. Sabe aquela coisa de só ajudar se você pedir? De só se manifestar quando você vai lá e fala [...] São apáticos, ficam conversando e até atrapalham. (Professora B)

Entre os onze professores entrevistados, oito citaram a falta de compromisso, iniciativa e autonomia dos estagiários, como sendo um dos pontos mais problemáticos da questão. Para os professores regentes, a questão do aproveitamento dos estágios está intimamente relacionada ao interesse que o futuro professor demonstra pelas experiências em sala de aula, ou seja, da disposição desses estudantes para tirarem proveito do contato com a escola, com o professor regente e com os alunos.

O que eu percebo é um grande desinteresse por parte dos estagiários, eles não têm compromisso com a formação porque muitos não querem mesmo ser professores, estão no curso porque na hora do vestibular é mais fácil passar. (Professora D)

Eles ainda não perceberam que o estágio é importante [...] parece que eles só querem o diploma. (Professora A)

Muitos entram na pedagogia porque as chances de trabalho são grandes [...] mas eles não estão preocupados com uma boa formação, querem trabalhar logo, muitos precisam trabalhar. (Professora K: “)

Percebe-se que os entrevistados tentam explicar o desinteresse e a falta de compromisso do estagiário, argumentando que muitos alunos de licenciatura e Pedagogia fazem a escolha pelo curso motivados pelas facilidades de ingresso, ou porque querem trabalhar logo, ou ainda porque querem apenas um diploma e que não pensam em serem professores.

Segundo a professora H, que trabalha na escola de aplicação, o contato com o professor regente é pouco aproveitado pelos estagiários: “Eles estão tendo a oportunidade de estar em sala de aula com professores experientes, mas ficam muito passivos, parados... só fazem o que foi pedido”. Ela acredita que eles deveriam aproveitar melhor essa oportunidade, se interessando mais pelos momentos de planejamento, acompanhando atividades extra-classe com maior frequência e responsabilidade.

Ainda no que diz respeito aos futuros docentes, os professores regentes apontam as deficiências da formação geral desses alunos como sendo um fator preocupante:

O nível das professorandas é muito baixo, algumas têm pouca leitura, problemas com interpretação e até com a escrita [...] são problemas que elas trazem do ensino fundamental e que vai se tornando uma bola de neve porque a aprovação indiscriminada só faz aumentar o problema. (Professora K)

Alguns não sabem muito bem como é que se corrige um trabalho da criança [...] porque eu já peguei trabalho de criança que foi corrigido errado [...] também já vi tantos erros de compreensão, escrita, ortografia... (Professora G)

Quando você trabalha de primeira a quarta série é mais difícil, é diferente, você tem que ter visão em profundidade de várias disciplinas [...] Agora você pega uma menina (estagiária) que não sabe nada de matemática, ou sabe pouco de matemática, ou pouco de português, e tem ainda que fundamentar esses conhecimentos... é difícil. (Professora I)

Segundo eles, muitos estagiários apresentam problemas em relação ao domínio de conteúdos do curso, como os conteúdos relacionados à didática e aos conhecimentos específicos. Essa é uma situação apontada também por Carvalho (2001), que ressalta a necessidade de o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico para que seja capaz de traduzi-los, interpretá-los e ensiná-los nas escolas fundamental e média. Também ganha destaque nas falas a preocupação com as deficiências na formação básica dos estagiários, com as lacunas que esses estudantes trazem do ensino fundamental, como problemas com a língua portuguesa, por exemplo.

A argumentação desses docentes para justificar tal fato é que essas lacunas estariam relacionadas também ao perfil do estudante dos cursos que formam professores. Segundo eles, esses alunos são, geralmente, oriundos de classes mais baixas, não passaram por boas escolas e tiveram acesso restrito à cultura geral. Mas, essas são questões que extrapolam a questão do estágio e que merecem uma discussão mais aprofundada, o que não caberia a este trabalho.

Um outro problema citado por eles é a carga horária obrigatória do estágio.

Eu acho que ninguém consegue ver absolutamente nada vindo uma ou duas vezes por semana, não dá pra acompanhar muita coisa.
(Professora I)

Acho que os estagiários deveriam acompanhar uma turma durante todo um ano, do início ao fim, para verem e entenderem a evolução do trabalho. (Professora F)

Não acho que estagiário tem que vir na escola só de vez em quando, para assistir aula de um professor e fazer anotações que depois não vão nem ler, ou para depois ficarem criticando o professor [...] eles têm que participar mais dos momentos fora da aula, da vida na escola [...] As atividades dos estágios deveriam ser programadas para incentivar isso. (Professor A)

Ainda que tenha sido ampliado, os entrevistados consideram que o tempo de contato com a escola é pequeno e mal aproveitado. Para eles o aproveitamento do tempo deve ser feito com um número maior de atividades orientadas e que exijam maior participação e integração dos estagiários na dinâmica da escola e da turma. Também foram detectadas algumas reclamações quanto à dispensa dos mesmos:

Tem que acabar com esse negócio de chegar e pedir: – Olha, assina as minhas horas de estágio? [...] Tem que ter um compromisso maior com o estágio [...] isso tem que acabar [...] e a instituição universitária tem que fazer essa supervisão, esse acompanhamento [...] Talvez criar uma outra disciplina com um professor que a carga horária dele seja estar na escola e receber o estagiário. (Professor C)

O paternalismo existente na formação de professores, que poupa os licenciandos de experiências que eles devem ter ... isso eu acho que cria um clima que não é legal. O estagiário de medicina não tem que fazer? Ele não tem que fazer residência?! Então, eu acho que todo licenciando tem que fazer o estágio também. (Professora E)

Esses regentes questionam que parece haver certa “facilitação”, na questão da dispensa de horas de estágio e isso deveria ser revisto. A essa questão seguiram-se outras críticas:

A professora deles (da universidade) vem aqui no início do ano, conversa com a direção ou coordenação da escola (...) e depois, praticamente, não volta mais. (Professora D)

os responsáveis pelos estágios (referindo aos professores de estágio da universidade deveriam se interessar mais em saber como andam os estagiários. (Professora B)

Eles reclamam da falta de um acompanhamento efetivo desses futuros professores, bem como a falta de rigor nas avaliações e na cobrança das atividades deles. O que podemos observar nessas críticas é que elas se dirigem, especialmente, à universidade, como a única responsável pelo acompanhamento e supervisão dos estágios.

Um outro ponto foi levantado pela professora K:

Em uma aula de uma estagiária minha, tinham várias coisas erradas, inclusive conceitos errados, e aí eu falei pra ela que ela tinha dado o conceito errado, falei que ela tinha dito coisas que não era pra falar porque estavam erradas, falei que podia ter explorado o assunto de outra maneira... mas a professora dela de estágio (que nesse dia avaliava a aula da estagiária) achou a aula ótima... dá pra acreditar? (Professora K)

E ela acrescenta ainda:

Não sei qual a experiência da professora dela com o ensino na segunda série, mas acredito que se ela tivesse experiência teria dito as mesmas coisas que eu. (Professora K)

Em seu comentário, ela demonstra sua preocupação com a falta de experiência dos professores universitários com a educação básica. Preocupação que também foi demonstrada por outros dois entrevistados.

Eles também comentaram sobre a relação universidade e escola:

Então eu acho que uma solução seria que as pessoas que estão em sala de aula, que conhecem essa realidade [...] estivessem participando dessa discussão junto com as pessoas que estão na academia. Porque essa discussão (a respeito do estágio) não pode vir só da academia, também não pode vir só da escola, ela tem que ser uma parceria. (Professor B)

Eu acho que essa distância entre a escola e a universidade poderia diminuir se tivéssemos a oportunidade de visitar com maior frequência a universidade e os trabalhos que eles realizam, também através de cursos que fossem oferecidos aos professores da escola... eu acho que tem muitas maneiras das duas se aproximarem. (Professora D)

Para esses, relação entre essas instituições ainda é muito distanciada, muito cerimoniosa e com poucas ações efetivas em conjunto, e os estágios ainda não conseguiram promover entre essas instituições uma aproximação que seja satisfatória para a formação dos professores:

Talvez por ser uma parceria a troca (entre universidade e escola) deveria ser maior [...] Uma vez fomos convidadas a cursar uma disciplina lá, foi muito bom, mas isso não aconteceu mais. (Professora J)

Nos últimos cinco anos, a troca tem sido maior (referindo-se aos contatos entre os professores da escola de aplicação e os professores da universidade). Mas a gente poderia estar fazendo mais, trocando experiências [...] o professor daqui não tem muita influência no trabalho dos professores da universidade [...] seria bom se tivesse. (Professora F)

Acho que poderíamos estar mais próximos (a universidade e o escola de aplicação), a começar pela distância física que separa as duas... isso é um fator que acaba prejudicando a relação. (Professora I)

Não seria surpresa ouvir isso de professores de escolas comuns, já que, na maioria dos estágios da realidade brasileira, o que vemos é uma relação instrumental entre essas instituições, a escola é usada apenas como campo de aplicação para um estágio que muitas vezes acontece apenas para cumprir a legislação. O que talvez não fosse esperado é o fato de que até mesmo os professores da escola de aplicação e as professoras da escola que integra o projeto de parceria reclamam da distância que separa a instituição de educação básica e a universidade.

No entendimento dos entrevistados, uma relação mais próxima entre as duas instituições se configuraria através de visitas mais frequentes dos professores da universidade à escola, como forma de acompanhar de perto os problemas da

escola e dos estágios. Também através da abertura da universidade aos professores da escola para que pudessem participar de atividades, debates e cursos. Alguns sugeriram que as disciplinas que são oferecidas nas licenciaturas poderiam ser cursadas também pelos professores da escola, como uma forma de estarem em constante atualização. Segundo os relatos das professoras da escola parceira, essa foi uma iniciativa experimentada pela universidade que teve um efeito muito positivo para a aproximação entre as instituições, porém, aconteceu apenas uma vez.

Resumidamente, os principais pontos problemáticos apontados pelos professores regentes em relação aos estágios que eles acompanham foram:

- a falta de iniciativa e de compromisso dos estagiários, que não aproveitam o contato com a sala de aula e com os professores experientes como momentos importantes para a sua formação;
- os problemas de domínio de conteúdos e as deficiências na formação dos estagiários, incluindo também a formação no ensino fundamental e médio. No entendimento dos professores regentes isso dificultaria a manipulação de conceitos e a transmissão de conhecimentos pelos futuros professores;
- a carga horária dedicada ao estágio que ainda é insuficiente ou mal aproveitada. Além da ampliação da carga horária, os entrevistados acreditam que as atividades dos estágios precisam ser mais diversificadas e melhor orientadas. Alguns afirmam que os alunos não deveriam ser dispensados dos estágios com tanta facilidade como tem acontecido;
- ausência de um acompanhamento efetivo por parte da universidade e a falta de rigor nas avaliações. Esse apontamento veio acompanhado de reclamações sobre o distanciamento da universidade que, segundo eles, deveria ser mais atuante nos estágios e mais presente na escola.

- a falta de experiência dos professores da universidade com a educação básica que, segundo os entrevistados, dificulta a orientação do estagiário e o diálogo desses docentes com a escola.

O modo como os estágios são organizados e acompanhados, a falta de interesse e pouco envolvimento dos professores da universidade e dos próprios estagiários revela que esse elemento da formação ainda é tratado com descaso na formação docente. Esse ponto de vista é compartilhado pela maioria dos entrevistados nesta pesquisa, ou seja, independe do tipo da proposta que orienta os estágios nas escolas onde esses professores trabalham.

4.2.1

O que fazem (e o que não fazem) os professores regentes nos estágios supervisionados

De acordo com as informações dadas pelos entrevistados, geralmente, a tarefa de receber o estagiário é facultativa. O professor pode optar por trabalhar ou não com esses estudantes em sua sala de aula. Isso é um dado que aparece na fala de todos os professores da escola parceira e da escola comum, apenas na escola de aplicação isso não pode ser afirmado. Segundo a professora “G”: “Todo mundo que vem trabalhar aqui já sabe que também vai trabalhar com os licenciandos”. A fala dessa professora condiz com o que é explicitado no documento que regula os estágios nessa escola. Ou seja, essa é uma das tarefas do professor que lá trabalha. Eles assumem essa atividade como parte do seu trabalho diário na escola.

Nos outros dois tipos de escolas que integram este estudo, trabalhar com o estagiário é uma tarefa que, apesar de ser incentivada dentro do estabelecimento de ensino pela direção ou coordenação, não é considerada uma atividade obrigatória ao regente da sala. Desse modo, parte da vontade pessoal de cada professor, receber ou não esses estudantes. Aqueles que aceitam sabem que nada terão em troca, estarão apenas colaborando com a formação desses futuros professores. É claro que, muitas vezes, o docente que aceita o estagiário não está tomado de razões tão “nobres” assim. Quem nunca viu casos em que o professor aceita o estagiário para “dividir” suas obrigações com ele? Os próprios

entrevistados revelaram, com suas experiências pessoais, casos de professores regentes que abandonaram suas turmas nas mãos de estagiários, delegando a esses estudantes as responsabilidades que seriam suas. Todos nós sabemos que práticas como essas, infelizmente, ainda existem!

Porém, quando receber estagiários é uma opção de um professor que acredita que pode contribuir para a formação desse estagiário, qual é o espaço que esse regente de turma tem para atuar nesse processo? O que é que de fato eles fazem nos estágios? Será que o docente que se disponibiliza a receber o estagiário tem encontrado reconhecimento e espaço formalizado nos currículos dos cursos que formam professores?

Vejamos, de acordo com as falas dos entrevistados, como tem sido a participação desses professores nos estágios:

Eu os ajudo quando eles precisam, tiro dúvidas que eles tenham, às vezes até dúvida em relação aos conteúdos das aulas [...] Quando eles me pedem também ajudo a pensar a aula que eles terão que dar [...] Eu não avalio os estagiários, mas controlo a frequência deles. (Professora D)

Nas reuniões semanais que tenho com eles [os estagiários], a gente senta para discutir e planejar. [Professora I]

Se eles se interessarem, eles podem participar do meu planejamento, eu não me importo, estou sempre disponível, minha sala é aberta [...], mas depende muito do interesse do próprio estagiário. (Professora E)

Eu acompanho, tiro dúvidas, ajudo quando precisam [...] Quando percebo algum erro na aula deles eu procuro falar, dou a minha opinião e até sugiro coisas, mas essa é uma postura pessoal minha, ninguém pede para que eu faça isso. (Professora K)

Os professores entrevistados afirmaram que atuam nos estágios principalmente, tirando dúvidas dos estagiários, orientando quando são solicitados ou quando se sentem à vontade e, em alguns casos, chegam a discutir questões relativas às aulas e até mesmo ao planejamento. Alguns dos entrevistados revelaram também que ajudam o estagiário a planejar a aula que será avaliada pelo professor da universidade. Porém, um detalhe nas falas dos entrevistados pede atenção:

Eu chegava para ela e dava diversos toques, muitas dicas [...] (Professora B).

Eu sempre ajudo quando elas pedem. Procuro fazer amizade, dou dicas para a aula delas [...] (Professora J)

Nessas falas, e também nas de outros entrevistados, quando eles se referem às suas participações nos estágios, geralmente usam termos como “dar uns toques” ou “dar dicas”, ou ainda, “quando me procuram eu ajudo”, evidenciando o caráter informal e ocasional dessas intervenções, que não são planejadas. Apenas no caso dos professores da escola de aplicação, a participação dos regentes conta com momentos preestabelecidos de planejamento e orientação, nos quais são programadas e discutidas as atividades que poderão ser desenvolvidas ao longo do estágio. No entanto, essa não é uma prática comum nas outras escolas.

A professora K, que trabalha na escola parceira, relata em trecho já mencionado:

Em uma aula de uma estagiária minha, tinham várias coisas erradas, inclusive conceitos errados [...] Eu falei em particular com a estagiária, depois da aula [...] a minha opinião não foi solicitada pela professora dela. Não participo da avaliação dos estagiários. A gente não tem nenhum poder de avaliação, mas também não acho que deva ter... poderiam até pedir um relatório final pra você avaliar a sua estagiária, não pra você dar nota, mas pra você falar como ela foi, o que é que você achou, pra falar um pouco da aula, não como nota [...] é por isso que eu falo que essa parte do estágio tinha que sofrer uma reformulação.

A avaliação dos estagiários é um momento que, geralmente, não conta com a participação dos professores regentes, conforme ilustrado acima com a fala da professora K. Ainda que eles acompanhem esses estudantes e tenham todas as informações sobre o envolvimento e empenho deles nas situações do estágio, a maioria dos entrevistados revela que não participa dos momentos de avaliação dos estagiários. No entanto, ao aprofundarem a discussão sobre a participação do regente na avaliação do estagiário, os entrevistados dividem-se:

Os responsáveis pelos estágios [...] deveriam vir até a escola conversar com a gente que recebe os estagiários ... pois temos muito a dizer sobre os estagiários... acho que assim a coisa começaria a funcionar. (Professora B)

Acho que o professor (regente) não deve ter a obrigação de fazer relatórios sobre os estagiários, mas acho que se ele quiser vai ajudar muito na avaliação do estagiário. O problema é que vai aumentar o trabalho do professor e, mesmo assim, ele vai continuar sem um reconhecimento por parte da universidade. (Professor C)

Uma vez, eu tive que avaliar uma estagiária porque a professora de estágio estava doente, tirou licença [...], mas eu não achei legal, a gente não gosta de fazer isso sem a professora de estágio. (Professora F)

Como mostram as falas, alguns dos docentes argumentaram a importância de uma participação formalizada dos regentes na avaliação desses estudantes, já que mantêm um contato mais próximo com eles nos períodos de estágios e que, portanto, teriam muito a dizer. Outros, mesmo reconhecendo a importância das informações que os professores regentes têm sobre os estagiários que acompanham, ainda assim, acham que avaliar é papel da universidade.

O receio dos que se posicionam no segundo grupo relaciona-se mais com a questão da atribuição de notas, já que eles também defendem que suas opiniões e seus comentários sobre a participação e desempenho dos estagiários deveriam ser ouvidos pelos professores da universidade. Esses entrevistados parecem temer também uma sobrecarga de trabalho pelo acúmulo das atividades de ensino e de acompanhamento de estagiários. No entendimento deles, uma participação formal nas avaliações poderia representar mais documentos para preencher, mais relatórios a redigir, portanto, alguns deles mostraram-se receosos quanto a isso.

Em relação à escola de aplicação para uma certa dúvida sobre a participação dos regentes nas avaliações dos estagiários:

A gente acompanha, tira dúvidas, auxilia o estagiário, mas avaliar não. Se a gente quiser, a gente pode fazer observações na ficha do licenciando (estagiário), mas isso não é uma prática muito comum. (Professora F)

Eu faço um pequeno relatório sobre o meu estagiário [...] Sim, a professora de estágio considera as minhas observações na avaliação dele. (Professora H)

Não, eu não avalio, quem faz isso é a professora de estágio. (Professora I)

Esses entrevistados até chegaram a dizer que podem fazer “observações” e comentários sobre a participação e desempenho do estagiário. Duas professoras dessa escola garantiram que essas observações e comentários são levados em consideração no momento em que a professora de estágio vai atribuir nota ao estudante. Os outros entrevistados da mesma escola não deixaram certeza a esse respeito, já que, segundo eles, o preenchimento do relatório não é obrigatório, podendo ser feita apenas uma exposição oral à professora de estágio sobre o desempenho e participação do estagiário.

Essa aparente contradição entre as falas dos entrevistados dessa escola pode significar a falta de um entendimento comum das tarefas previstas para o professor regente e sobre sua participação nos estágios, fato que se agrava na escola comum e na escola parceira.

Tomemos agora como contra-ponto, alguns exemplos de estágios em outros países para que possamos perceber o quanto nossos estágios ainda permanecem aquém quando o assunto é a participação dos professores experientes da escola na formação dos estagiários.

O exemplo da França despertou meu interesse após uma proveitosa conversa com o pesquisador Raymond Bourdoncle, da Universidade de Lille, em abril de 2006. Em visita ao Brasil, o pesquisador reuniu-se com o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado pela professora Menga Lüdke; foi quando aceitou, gentilmente, dedicar alguns momentos de sua atenção às questões de minha pesquisa. Nesta interlocução, Bourdoncle faz um apanhado geral sobre a questão dos estágios na França, revelando que, após a universitarização da formação de professores, a universidade e a escola passaram a compartilhar a responsabilidade sobre o processo de formação docente. O pesquisador também menciona o caso da Inglaterra, onde dois terços da formação acontecem na escola e que, por este motivo, a verba destinada à formação de professores é enviada para essa instituição.

Segundo Bourdoncle, os vários estágios dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) são acompanhados por um professor da escola chamado “mestre-formador” ou “professor-tutor” que é escolhido e aprovado pela escola e pelo IUFM, para ser o tutor dos estagiários dentro da instituição. Esse docente não deixa de atuar no ensino, mas passa a acumular, junto a essa atividade, a função de formador.

Perrenoud, Altet, Paquay e colaboradores, em um livro que foi publicado no Brasil em 2003, também trazem contribuições muito importantes para as questões do estágio que são discutidas nesta pesquisa. O livro reúne uma série de trabalhos sobre as possibilidades e condições necessárias para que se desenvolva um processo de profissionalização dos *formadores de professores*. Os textos são resultados de pesquisas realizadas na França e em outros países francofônicos,

abordando temas como a identidade, a formação e a profissionalização de *formadores de professores*, entre eles, os *formadores de campo* (*conselheiros pedagógicos e professor-tutor*) que, em uma comparação apenas ilustrativa com o caso do Brasil, seriam os professores experientes da educação básica que recebem os estagiários dos cursos de formação docente.

Neste livro, encontram-se o texto de Patrice Pelpel, que trata de questões relativas à profissionalização dos conselheiros pedagógicos – um tipo de formador de campo dos IUFM da França – e o texto de Nadine Faingold, que aborda as práticas e a identidade profissional dos professores-tutores. Esses textos foram particularmente esclarecedores sobre a participação e o papel desempenhado pelos professores experientes com o ensino na formação de estagiários dos cursos de formação docente desses centros de formação na França.

Os conselheiros pedagógicos e os professores tutores são os *formadores de campo* dos cursos desses institutos. Suas identidades ancoram-se, especialmente, no fato de serem professores com longa experiência de ensino em estabelecimentos escolares. São esses professores que acolhem e acompanham os professores em formação nos estágios. Eles não abandonam o trabalho de classe, já que “ser professor” é a base de sua identidade e, é justamente a sua experiência nesse trabalho que justifica a sua participação na formação de futuros docentes.

Segundo Pelpel (2003), após mudanças no paradigma que orientava os estágios nos IUFM, o conselheiro pedagógico foi deixando de ser apenas companheiro dos estagiários para se tornar um “interventor”. Essa nova característica de suas funções passa a exigir que ele “não apenas crie os procedimentos e as modalidades de seu trabalho com o estagiário, mas também os tempos e os lugares da formação” (p. 159).

Esse professor chega a conviver oito horas por semana na classe com o estagiário, portanto, suas funções de regente de classe e de formador precisam co-habitar nesse espaço em uma atividade harmoniosa e articulada, exigindo que ele dê assistência a seus alunos de turma e, ao mesmo tempo, que atue no aconselhamento e na formação dos estagiários. Isso inclui também a tarefa de avaliá-lo. Nas palavras de Pelpel (2003) “por ser responsável na instituição pelo contato com o estagiário e testemunha de suas experiências, cabe-lhes fazer um

juízo sobre a sua capacidade de se tornar o que lhe é próprio, ou seja, um profissional do ensino”(p.158).

Analisando em profundidade as funções desempenhadas pelos conselheiros pedagógicos nos estágios de prática acompanhada e nos estágios de responsabilidade, Pelpel afirma que essas funções correspondem a quatro grandes eixos: um *eixo pedagógico*, que diz respeito a tudo o que gira em torno do trabalho do professor na classe; um *eixo profissional* que está relacionado aos aspectos do ofício que são externos à vida em classe; um *eixo relacional*, já que o professor experiente neste caso seria interlocutor privilegiado do estagiário no campo e mediador em relação aos outros; e um *eixo institucional*, que está relacionado ao papel desempenhado por esse professor experiente na avaliação do estagiário.

A partir dessa compreensão mais ampla das funções desses professores na formação dos estagiários, percebemos que seu papel e atuação ultrapassam a sua experiência de ensino – embora esta seja o seu fundamento (Pelpel, 2003) e o que o diferencia dos inspetores e formadores do IUFM. É dessa amplitude de seu papel que emerge a necessidade de uma formação específica, de um preparo para estas tarefas – já não basta a estes professores “apresentarem-se sob a capa de sua experiência para provocar nos estagiários qualquer atitude que seria da ordem da imitação, eles devem explorá-las para ajudar o outro a dominar os problemas que encontra e, assim, contribuir para a sua formação profissional”.(p. 161). É nesse contexto que o professor experiente que recebe estagiários deverá desenvolver competências que vão além daquelas que ele utiliza em seu trabalho com o ensino: “Formar não é ensinar – mesmo e, principalmente, quando se trata de formar professores”.(p.160)

Se no caso da França e de outros países o que está em discussão é a profissionalização desses formadores de campo, o que tange também a formação para esse papel, no Brasil, a questão ainda não alcançou esse debate.

4.2.2

Como os professores regentes vêm seu papel na formação dos estagiários

No discurso dos entrevistados, os professores experientes na docência da educação básica seriam “elos” importantes na formação dos estagiários, porque podem colaborar com a integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência.

Veamos o que dizem os entrevistados ao serem questionados sobre que conhecimentos o professor experiente da escola possui e que podem ajudar na formação dos estagiários:

Acho que o manejo e o domínio da turma é uma coisa que eles podem aprender com a gente [...] O uso das teorias na realidade da sala de aula também. (professora K).

Acho que o professor experiente pode ajudar o estagiário a selecionar o que é útil e importante para seu trabalho [...] por exemplo, o uso adequado de brinquedos pedagógicos [...] trabalhar com a cultura infantil que não é bem trabalhada pela academia... tudo isso o professor que tem experiência pode ajudar. (Professora E)

O manejo da turma, a resolução de situações emergenciais e não planejadas, ter jogo de cintura para resolver certos problemas da prática... isso só se aprende na prática, então, um professor que tem uma boa experiência já passou por tudo isso e com certeza vai poder ajudar na formação do estagiário... A faculdade não dá conta de ensinar essas coisas. (Professora H)

Entender a relação professor-aluno. Essa questão de você saber lidar com o emocional, de saber dosar, de exigir [...] Saber até aonde você pode ir e exigir de cada turma. Acho que essas coisas o professor experiente sabe bem. (Professor C).

Como visto, domínio de turma, a compreensão da relação professor-aluno, o agir na emergência da situação e a seleção de conteúdos e métodos adequados à realidade dos alunos, foram citados pelos entrevistados como sendo conhecimentos que só podem ser vistos e adquiridos na prática, através da experimentação e vivência das situações reais de ensino. Para eles, a universidade não dá conta de transmitir esses conhecimentos aos estudantes das licenciaturas. Portanto, essa seria uma lacuna da formação que só poderia ser preenchida (ou pelo menos minimizada) com a vivência da situação real de ensino e com a ajuda do professor experiente no trabalho com a educação básica.

Quando questionados se acreditam que o regente que recebe estagiários é também um formador de professores, a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente a questão. No entanto, duas professoras da escola comum, inicialmente, demonstraram surpresa com a pergunta:

Eu formadora de professores? Sabe que eu nunca parei para pensar nisso... É talvez eu seja. (Professora D)

Não, eu não acho que sou uma formadora de professores... eu até ajudo, mas não sou formadora. (Professora A)

Entre os três tipos de estágios que integram esta pesquisa, o professor da escola de aplicação é o que encontra um espaço maior de atuação e participação nos estágios. É também esse professor que demonstra maior consciência em relação ao seu papel de formador de professores. Como destacou uma das entrevistadas, eles já prestam concurso sabendo que irão atuar nos estágios dos licenciandos que são encaminhados pela universidade. Essa “tradição” da escola de aplicação com a formação de professores e o modo como a universidade divide com ela essa responsabilidade faz com que esteja presente no discurso de seus docentes uma consciência maior e uma crença na importância do papel que desempenham na formação dos estagiários. Não podemos esquecer das condições favoráveis que são oferecidas aos professores dessa escola para que eles atuem nos estágios, a começar pela carga horária específica para atendimento dos licenciandos.

Do outro lado, os regentes de classe da escola comum reclamam da falta de um “reconhecimento”, por parte da universidade, da importância do trabalho dos docentes regentes da educação básica na formação dos estagiários.

A gente abre as portas da sala de aula para receber esses estudantes, se coloca a disposição, ajuda, mas não tem nenhum reconhecimento por parte da universidade (...) eles (professores da universidade) nem vêm aqui conversar com a gente ou convidar para ... sei lá... falar sobre o nosso trabalho lá na graduação. (Professor C)

O fato de os regentes não serem ouvidos ou de não participarem das avaliações dos estagiários e das discussões a respeito dos estágios, bem como a ausência de condições favoráveis para o trabalho com estagiários, são fatores que confirmam a falta de reconhecimento e a desvalorização do trabalho desses professores na formação dos estagiários. É nesse ponto que surge outra contradição: os regentes entendem que são eles importantes na formação dos

estagiários, mas ressaltam que não são reconhecidos dessa forma pelos outros envolvidos no processo de formação.

Esse fato deriva das concepções que ainda orientam os cursos de formação de professores no Brasil. O paradigma que orienta o currículo do curso, atuando na seleção de atividades, de estratégias de formação e nos estágios, vai definir também o modo como o professor regente da escola será reconhecido (ou não) no processo e também influenciará o modo como ele reconhece a si mesmo na formação dos estagiários. Ou seja, a forma como os cursos de formação docente lidam com as questões relativas à formação prática e aos saberes do professor experiente, também vai ser importante para o reconhecimento da importância do papel desses docentes na formação dos estagiários. Esse reconhecimento precisa atingir duas dimensões: uma *interna* ao próprio grupo de professores regentes, que passa a reconhecer-se como uma peça fundamental na formação de seus pares; e uma dimensão que chamarei de *externa*, porque diz respeito aos outros envolvidos na formação docente: os professores da universidade, os estagiários, a escola, bem como os currículos e as pesquisas da área. Essas duas dimensões precisam ser trabalhadas e desenvolvidas simultaneamente e com a participação ativa de todos os envolvidos na formação de professores.

A respeito do reconhecimento da importância das escolas e de seus professores na formação de professores, Lüdke (1994, p. 184) argumenta:

Merecem atenção as alterações organizacionais tentadas no sentido de integrar de direito uma parceria que já contribui de fato para a formação do futuro professor pela universidade: a rede pública. Suas escolas, como campo de estágio, já servem diretamente para estabelecer a conexão entre o estudante de licenciatura e a realidade escolar que irá enfrentar. Porque não reconhecer então sua contribuição específica como agência co-responsável no processo de formação do professor, inclusive estendendo essa responsabilidade até a própria Secretaria de Educação?

Essa concepção precisaria estar presente como eixo articulador dos currículos dos cursos que formam professores e nas atividades e projetos da escola, não só para garantir espaço de participação e atuação do professor regente na formação dos estagiários, mas, principalmente, para que se estruturam ações e estratégias visando também o preparo dos professores regentes para o desempenho das funções que lhes cabem no processo de formação de seus estagiários.

4.3

O contato entre professor regente e estagiário: questões sobre a socialização profissional e a construção de identidades

O estágio é um momento da formação que pode oportunizar o contato entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades.

Reconheço que a questão da socialização pode ser entendida sob vários aspectos e orientada por diferentes paradigmas e que o termo *profissionalização*, associado ao trabalho docente, também tem levantado muitas polêmicas, já que muitos preferem não atribuir ao trabalho do professor o *status* de *profissão*, devido às suas especificidades e condições. Não pretendo adentrar neste debate, que traz questões tão complexas e ainda sem respostas, por isso, trabalharei com a idéia de que os professores encontram-se em processo de profissionalização conforme indicam os trabalhos de autores, como: Nóvoa, Tardif, Perrenoud e Lüdke.

Os estudos relativos à socialização profissional e à construção das identidades profissionais têm ganhado destaque em meio às discussões sobre a formação e trabalho docente. Produções sobre a temática têm demonstrado as possibilidades que esses estudos representam para a compreensão das questões que se colocam para a formação de professores, principalmente, porque eles oferecem indicações de como eles se desenvolvem profissionalmente em contato com seus pares e como esse contato pode ser importante para o processo de identificação mútua.

Conforme afirma Dubar (1997; 1998), a socialização profissional é um processo que possibilita aos indivíduos a construção de sua identidade social e profissional através do “jogo das transações biográficas e relacionais”. Pela característica dinâmica desse jogo relacional, a identidade nunca estaria acabada (Dubar, 1997), podendo ser melhor entendida através da idéia de “formas identitárias”, conceito que, segundo o autor, se propõe a dar conta da

complexidade inerente às questões da identidade, levando em consideração sua relação com os aspectos espaciais e temporais considerados estruturantes no ciclo de vida do indivíduo. Para Dubar (1998, p. 16): “Isso quer dizer que as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem”.

Segundo o autor, a construção de identidades (sociais e profissionais) envolve dois processos distintos e complementares: o *processo biográfico*, que é a construção de identidades pelo próprio indivíduo, a partir das transações subjetivas deste com as instituições com as quais se relaciona (família, igreja, escola, trabalho etc); e o *processo relacional*, que pode ser entendido como um processo de construção de identidades através de transações objetivas entre os sujeitos e as instituições, que visa o reconhecimento de competências, saberes e imagens de si.

Dentro do que é exposto por Dubar, “a construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação”. Esses *espaços-tempos* são, segundo o autor, determinantes no processo de construção de formas identitárias sociais e profissionais, e ao mesmo tempo, são determinados ao longo das transações objetivas e subjetivas dos sujeitos com as instituições a que pertencem. É justamente a idéia de pertencimento e de relação, inerente ao processo de construção de identidade, que abre espaço e ressalta a importância dos estudos sociológicos que se ocupam da socialização profissional.

Nóvoa (1991; 1992-a; 1992-b), ao longo de alguns de seus trabalhos, também trata das questões relacionadas à construção de identidade e socialização profissional na formação de professores. Para este autor e seus colaboradores, o trabalho e a formação de docentes são espaços privilegiados, muito mais do que lugares de aquisição de conhecimentos e técnicas ou de reflexões; esses são espaços fundamentais na socialização e na configuração da identidade profissional.

Defendendo o uso de abordagens biográficas para a compreensão de questões relativas à formação dos professores, Nóvoa (1992-a) afirma ainda que é impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*. Isso reforçaria a necessidade

de que os estudos relativos à profissão do professor levem em consideração também a trajetória de vida, as histórias e discursos dos professores.

No texto de Moita, que integra a obra organizada por Nóvoa (1992-a), a autora acrescenta ainda:

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Forma-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. (p.114)

O que cada professor “é” se constituiu também a partir da relação com os outros, representados pelas pessoas que marcaram suas vidas, seus familiares, seus professores, seus colegas de trabalho, seus alunos... Isso é o que torna as questões relativas à identidade dos professores e à socialização profissional tão complexas e, ao mesmo tempo, tão merecedoras da atenção dos estudos sobre o trabalho e formação docente.

Lüdke (1996) mostra também como o professor também “aprende” no processo de socialização profissional:

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai “aprendendo fazendo com seus alunos” e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções.(p.12. Grifo do autor)

O estudo de Mediano e Lüdke (1992-1998), citado no primeiro capítulo deste trabalho, também traz importantes contribuições para o entendimento da questão da socialização profissional de professores. Os achados do estudo citado, permitem afirmar a importância do contato e das trocas entre professores para o processo de desenvolvimento profissional e construção de identidades. Os professores entrevistados na pesquisa de Mediano e Lüdke reconhecem a ajuda recebida e a troca com outros professores como sendo elementos de fundamental importância em suas formações.

Este dado também aparece nas entrevistas que realizei para este estudo. Todos os professores regentes entrevistados destacaram a importância dos contatos e trocas com professores experientes e colegas de trabalho para o

aprendizado e desenvolvimento profissional. Segundo eles, o apoio em situações difíceis, o envolvimento em discussões coletivas, as conversas para troca de experiências (mesmo as conversas que acontecem fora do ambiente escolar) contribuem para a formação de cada professor pelo compartilhamento de dúvidas, estratégias e experiências de sucesso e fracasso. No entanto, nas experiências pessoais dos entrevistados, os regentes das turmas nas quais estagiaram não foram apontados como essas figuras de apoio e compartilhamento. Os entrevistados, em sua maioria, não consideram que tenham tido em seus estágios experiências de “troca” com os professores das escolas que possam ser consideradas como positivas.

A experiência que esses professores tiveram enquanto estagiários e o tipo de relação que experimentaram com os regentes das turmas em que cumpriram essa etapa da formação, parecem ter forte influência na relação que mantêm hoje com seus estagiários, servindo mais como contra-modelos. Ao menos no discurso deles sobre a relação que procuram ter com seus estagiários, é possível perceber uma tentativa de oposição às situações que foram vividas em seus próprios estágios.

A professora da turma ignorava a nossa presença, não dava a menor bola [...] Mas eu acho que era a época. Na época o professor era o dono do saber, detinha o saber, era superior e eu era apenas uma estagiária [...] É por isso que as pessoas gostam tanto de fazer estágio comigo, porque eu tento me aproximar, fazer amizade para que possa haver... assim... uma troca, por que senão é horrível, então, eu procuro dar espaço para o estagiário participar [...] Também procuro ajudar sempre. (Professora J)

Assim como a professora J, parte dos entrevistados diz que tenta incentivar e abrir espaço para a participação dos estagiários em suas aulas, tratando-os como profissionais em formação, porque se lembram de como “era ruim estar na sala de aula e ser ignorado pelo professor regente” (Professora B). Outros ainda afirmaram que procuram estar disponíveis para a orientação e para discussão com os estagiários, não os deixando sozinhos, com responsabilidades que ainda não são capazes de assumir. Desse modo, o principal argumento usado pelos entrevistados para explicarem suas condutas está no passado, em suas próprias experiências como estagiários. Assim, esses professores agem contrapondo as experiências pessoais que tiveram, já que muitos vivenciaram em suas formações, situações nas quais o professor regente não era receptivo, ou não estava

interessado em ajudá-los. Os exemplos positivos que conheceram e vivenciaram também servem de modelos para suas posturas nos estágios:

O que mais me marcou foi a influência de alguns professores [...] eu vejo meu estilo de falar, meu estilo de dar aula e eu acho que é uma somatório de vários homens e mulheres que eu admirei. (Professor C)

Eu olhava pra ela (diretora da primeira escola que trabalhou) e pensava: um dia eu vou querer ser assim! Ela me passou uma coisa de ética, de compromisso e de seriedade com a educação, com a escola pública [...] Isso ficou em mim e eu gostaria de passar isso para os estagiários que estão se formando [...] então, eu os trato com respeito, pra que eles se sintam importantes também e tratem a educação com respeito também. (Professora J)

[...] eu me lembro de uma professora que eu tive na terceira série. Ela me serviu de modelo porque era uma pessoa altamente capaz, tinha segurança no que ensinava, era afetuosa e sabia valorizar o aluno [...] Eu procuro ser assim hoje, não só com os meus alunos, mas com meus estagiários também. (Professora G)

Um colega de trabalho com quem compartilhou experiências, uma diretora acolhedora, uma coordenadora que auxiliava nos momentos difíceis foram alguns dos exemplos mais usados pelos regentes quando falavam da importância do contato e troca entre profissionais, especialmente na iniciação como docente. Citaram também a importância da figura de algum professor experiente que tiveram em suas trajetórias de vida, alguém que lhes serviu de modelo, de exemplo, alguém em quem se espelharam para construir suas identidades e suas práticas. A relação que tiveram com esses outros professores é usada pelos entrevistados para identificarem características positivas e desejáveis na relação entre o professor iniciante (ou em formação) e o professor experiente.

A receptividade, o incentivo e a disponibilidade para auxiliar na formação foram qualidades ressaltadas pelos entrevistados nos “professores-modelos” que citaram. Também destacaram o compromisso com a educação, a postura ética e o domínio de conteúdo como sendo características que admiravam nesses profissionais que serviram de modelos para suas práticas ou que foram figuras marcantes em suas formações. Para os entrevistados, essas eram as características que eles esperavam encontrar nos professores regentes de seus estágios e, portanto, aquelas que procuram desenvolver hoje em dia em seu trabalho na educação e com estagiários.

Ainda que os professores argumentem que procuram ser receptivos aos estagiários, abrindo-lhes espaço, chamando-os a participar, eles ressaltam que a passividade, a falta de iniciativa e autonomia dos estagiários, conforme mostrado anteriormente, além de ser um obstáculo para o bom aproveitamento dos estágios é um fator que dificulta o entrosamento entre professor regente e estagiário. Mas, podemos nos questionar: Será que é possível que todos os estagiários já cheguem nos estágios com esses “comportamentos desejáveis” de segurança, maturidade, autonomia etc? Não seriam os estágios espaços oportunos para o desenvolvimento desses comportamentos? Será que o professor regente não poderia ajudá-lo nesse processo? De quem deve partir a aproximação: do regente ou do estagiário? Esses questionamentos surgem se levarmos em consideração as próprias falas dos entrevistados que, ao relembrem suas experiências enquanto estagiários, também relatam que se sentiram inseguros e despreparados. Assim, parece haver, em alguns dos casos, uma relação de “espera” de ambas as partes (estagiários e professores regentes), como se a aproximação devesse partir sempre do outro.