

5

Pontos de chegada do estudo: algumas considerações finais

Chegando ao final deste estudo, foi possível verificar que a problemática dos estágios ainda é um tema com muitas lacunas capazes de motivar grandes discussões na formação docente. No entanto, a contribuição que este trabalho trouxe para esse fervoroso debate é a “voz” daqueles que, apesar de estarem imersos na realidade dos estágios e dos problemas da sala de aula, o mais das vezes, permanecem excluídos dessas discussões e das decisões que dizem respeito à sua formação e a de seus pares.

Ao compor a amostra com professores que trabalham em três escolas que mantêm diferentes tipos de vínculos com as universidades para a realização dos estágios, este estudo esperava encontrar algumas diferenças entre as propostas de estágio que pudessem ser significativas para as questões discutidas, buscando entender, de acordo com as falas dos entrevistados e com o contexto de cada uma das propostas, qual o lugar dos professores regentes nesses estágios.

A “escola comum”, ainda que seja considerada em suas particularidades, representa uma maioria na realidade brasileira. No que diz respeito aos estágios e à relação que a universidade mantém com essa instituição, podemos dizer que predomina uma relação instrumental, na qual a escola é tida apenas como um campo de estágio para os alunos dos cursos de formação de professores da universidade conveniada.

Em relação ao lugar que os professores dessa escola ocupam nos estágios que lá acontecem, podemos dizer que, ainda que a regulamentação dos estágios da universidade conveniada indique algumas atribuições do professor regente (prevendo inclusive que uma parte da avaliação realizada pela universidade seja feita em parceria com a unidade escolar) o relato de seus professores contradiz o que é proposto no documento. Os entrevistados dessa escola revelaram que não participam da avaliação dos estagiários e que, na maioria das vezes, não são ao menos consultados nesse momento.

Foi também entre os entrevistados da escola comum que duas professoras demonstraram “surpresa” ao serem questionadas sobre como elas se vêem no processo de formação dos estagiários. Conforme relatado no quarto capítulo, ao perguntar se elas acreditavam que são também formadoras de professores, as duas entrevistadas tiveram a mesma reação de espanto e dúvida no primeiro momento, afirmando que nunca haviam parado para pensar sobre o assunto. Isso possibilita pensar que o modo como os estágios são pensados e organizados pode influenciar também o modo como os regentes se vêem dentro desse processo. Se as propostas e as atividades de estágio envolvem ou solicitam a participação ativa e intervenção do professor regente, isso certamente será um fator importante de influência na maneira como esse é reconhecido e também no modo como ele reconhece a si mesmo no processo de formação dos estagiários que recebe. Portanto, é compreensível que professores das “escolas comuns” tenham dúvidas em relação ao seu papel de formadores ou de co-formadores de professores, já que a maioria dos cursos que “usam” essas escolas como campos de estágios, também não os reconhecem como tal.

Quanto à escola parceira, a situação dos estágios parece que ainda não avançou a contento e, ainda que o projeto de parceria em questão intencione aproximar escola e universidade para benefício da formação docente, as professoras e a coordenadora entrevistadas demonstram que ainda não se conseguiu efetivamente uma aproximação que seja satisfatória:

Talvez, por se tratar de uma parceria, a troca (entre universidade e escola) deveria ser maior. (Professora J)

Os estágios aqui são muito bons [...] geralmente quem procura aqui é porque sabe que as pessoas participam e geralmente voltam depois pra pedir uma sugestão e tal... mas, ainda acho que poderia ser mais proveitoso, a parceria poderia ser maior. (Professora K)

Apesar disso, as entrevistadas da escola parceira destacaram e elogiaram a iniciativa da universidade de convidá-las para cursarem disciplinas no curso de Pedagogia. Segundo elas, essa iniciativa foi muito importante porque “abriu as portas da universidade para as professoras da escola, possibilitando que elas estivessem se atualizando” (fala da coordenadora da escola parceira).

O fato de trabalharem em uma escola que integra um projeto de parceria com uma universidade para a formação de professores deixa claro para essas

professoras que elas teriam “um papel” a desempenhar na formação de seus estagiários. Porém, o que não podemos afirmar é que elas saibam exatamente o que é esperado delas nos estágios. Ainda que o texto de implantação do projeto de parceria mencione a existência do “*supervisor de estágio*” – *um professor da unidade escolar que acompanhará as atividades do estagiário*¹⁹ – não há uma exposição clara em relação às atribuições desse supervisor, e as falas das entrevistadas indicam que a participação dos professores restringe-se a receber o estagiário em sua sala e registrar sua frequência. Assim, vemos que as ações do projeto em questão ainda precisam ser melhor discutidas para que o projeto avance rumo a uma *parceria colaborativa* que, na explicação de Foerste (2002), nasce da participação e do envolvimento dos profissionais da escola e da universidade nas discussões e decisões a respeito da formação de professores.

O caso dos estágios na escola de aplicação talvez seja o que se diferencie mais. Além de se reconhecerem como formadores de professores e de reconhecerem a importância de sua participação nos estágios, esses professores têm uma clareza maior em relação às suas atribuições. Além de os documentos que regulamentam os estágios nessa escola cuidarem de esclarecer o papel de cada um dos envolvidos, seus professores regentes também têm em suas condições de trabalho a garantia para que possam atuar na formação dos estagiários, com carga horária específica destinada ao planejamento das atividades do estágio e à orientação dos estagiários.

A situação das escolas de aplicação, como mostrado em capítulos anteriores, é ímpar, o que dificulta comparações com as demais escolas da realidade brasileira. No entanto, não podemos ignorar as possíveis lições que essas experiências têm a nos oferecer. Ainda que façam parte de uma realidade bastante diferenciada, foi possível encontrar também nas falas dos professores dessa escola algumas das reclamações e dos problemas apontados pelos outros entrevistados: problemas que se relacionam ao estagiário e às deficiências de sua formação; o distanciamento da universidade e de seus professores em relação à escola e ao estágio; a insuficiência da carga horária destinada a esse elemento da formação. Enfim, os problemas relatados pelos entrevistados da escola de aplicação também

¹⁹ Trecho retirado do texto do projeto de parceria em questão.

se assemelham aos que foram apontados pelos entrevistados da escola comum e da escola parceira. Isso mostra que algumas dessas questões são estruturais e originadas em outras esferas mais amplas ultrapassando a questão do estágio.

No geral, os professores que foram entrevistados nesta pesquisa demonstram acreditar na importância de seu “papel” na formação dos estagiários, mas afirmam que essa importância não é reconhecida pelos outros atores envolvidos na formação de professores. O fato de não participarem da avaliação dos estagiários e das discussões e decisões a respeito dos estágios e da formação docente acaba reforçando esse aspecto. No entanto, é preciso lembrar que a participação nas avaliações dos estagiários é um tema tratado com certo “receio” entre os entrevistados, por temerem uma sobrecarga de tarefas em seu trabalho.

Cabe aqui uma reflexão: que compromisso e empenho se pode esperar desses professores com a questão dos estágios se eles não são consultados no planejamento e nas decisões a respeito desse elemento da formação de professores, se não têm a importância de seu papel e de sua participação reconhecida pelos outros envolvidos na formação de professores e se o seu lugar na formação dos estagiários ainda é informal e indefinido?

Um outro aspecto interessante nas falas é ausência de um olhar que alcance as responsabilidades dos próprios regentes e das escolas nos estágios. Em vários momentos das entrevistas pude confirmar que, ainda que esses professores acreditem na importância das contribuições que podem oferecer, eles na verdade não têm clareza sobre o que se espera deles e de que forma podem (e devem) intervir nos estágios. O professor regente ainda não tem um papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos que formam professores, sua atuação junto aos estagiários ainda é muito informal e permanece na dependência do modo como cada um desses professores se dispõe ou não a intervir nesse processo. Alguns entendem que seu espaço de atuação e sua tarefa é a orientação, o aconselhamento; outros acreditam que podem servir de modelos, transmitindo aos estagiários conhecimentos e técnicas sobre a atividade docente; e há também aqueles que vêem os estagiários apenas como ajudantes em seu trabalho, sem que tenham um compromisso de formação com esses estudantes. Ou seja, cada professor que recebe estagiários em suas turmas pode usar de seu livre arbítrio

para atuar nos estágios, o que acaba resultando em uma diversidade muito grande de práticas e concepções ou, o que é pior, a falta de clareza em relação ao papel desses docentes nos estágios pode também imobilizá-los.

As informações encontradas por este estudo também vêm confirmar que os professores regentes da educação básica ainda não têm uma participação efetiva nas discussões acerca da formação docente nem mesmo quando lidam diretamente com ela em seu trabalho, como é o caso do professor que recebe estagiários.

Essa questão vai ao encontro das discussões de Contreras (2002) sobre a autonomia profissional do professor. Para o autor “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam” (p. 128). As concepções que colocam os professores como meros executores de ações que são pensadas em instâncias exteriores ao seu trabalho e à sua realidade, não reconhecem os professores como produtores de conhecimentos, não reconhecem a necessidade de que ele seja sujeito ativo no processo de sua formação e na de seus pares. Essa parece ser também a concepção que orienta nossas propostas de formação e as práticas de nossos estágios supervisionados.

Autores como Zeichner, Tardif, Nóvoa e Perrenoud, entre outros, têm tentado trabalhar para a difusão da idéia de que o professor é ator principal nas discussões, nas pesquisas e nas decisões que envolvem seu trabalho e sua formação. Seus saberes não são produzidos externamente ao seu trabalho e suas competências não são adquiridas longe de sua prática e da sua história de vida. No entanto, vemos na universidade que ainda não conseguimos envolver as escolas e seus docentes, para juntos pensarmos as questões relativas ao estágio e à formação de professores. Por mais que se tente avançar em relação ao estágio e à formação de professores, essas discussões ainda não contam, suficientemente, com a participação daqueles professores que conhecem a realidade da educação tão de perto e que vivem “na pele” os problemas da docência na educação básica.

Por fim, precisamos avançar rumo à definição de papéis, à delimitação das funções e do espaço de atuação dos professores regentes na formação dos estagiários. Mas essa é uma discussão que não pode acontecer em esferas exteriores ao trabalho desses docentes, eles precisam participar, decidir e, principalmente, ter a consciência da importância de sua atuação na formação de

seus pares, ou seja, é preciso que haja um envolvimento amplo desses professores experientes com o ensino nas discussões a respeito da formação docente, de modo que eles se reconheçam também como formadores de professores.

Além disso, é preciso que eles tenham condições favoráveis que lhes permitam exercer também essa função. A exemplo da escola de aplicação, é necessário que esses regentes de turma tenham uma carga horária específica para este trabalho, que possam dedicar esse tempo ao atendimento e orientação de seus estagiários. É fundamental que eles tenham momentos para o planejamento das ações e das atividades dos estágios, e para reuniões com os professores da universidade. Esses últimos, também deverão se organizar para uma participação mais efetiva nos estágios, encontrando tempo e condições para estarem em contato com os professores da escola e com as situações de estágio, planejando e dando suporte às ações desenvolvidas.

Todas essas condições precisam ser construídas através de um esforço que envolva escolas, universidades e órgãos de governo, pois não se pode esperar que esses professores se dediquem às questões da formação dos estagiários sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas de trabalho e uma remuneração compatível com essa atividade. Portanto, cada uma dessas instâncias tem uma responsabilidade a assumir nesse processo. A formação docente passa a ser então, um compromisso não só da universidade, mas também dos sistemas de ensino, do governo, das autoridades da área e dos próprios professores.

5.1

Pensando o preparo dos professores regentes para atuação na formação dos estagiários

Como forma de ampliar as contribuições deste trabalho gostaria de não permanecer apenas na discussão dos problemas dos estágios, ao contrário, gostaria de iniciar, com base nos achados desta pesquisa, algumas reflexões que pudessem vislumbrar novos caminhos e que servissem (quem sabe!) de pontos de partida para novos estudos.

Conforme mostram os achados desta pesquisa, os estágios sempre estiveram afetados por problemas estruturais de nossos cursos de formação de professores, assim como por limitações de concepções que não valorizam a experiência e os saberes da prática.

Como visto anteriormente, a desvalorização da atividade docente no meio acadêmico contribuiu para que as disciplinas ligadas à prática pedagógica sofressem certo desprestígio em relação às demais disciplinas dos currículos dos cursos da universidade. O tratamento dado a essas disciplinas de cunho “prático” na estrutura do currículo e na organização das atividades e formação levanta a questão do descaso com esse elemento na formação docente.

Um único professor, ou em alguns casos dois professores da universidade, têm que se responsabilizar pelo atendimento de toda uma turma de futuros professores em seus estágios. As dificuldades que esse professor da universidade enfrenta são muitas: responder dúvidas sobre tudo o que foi dado durante o curso, já que, na concepção reducionista que orienta muitos de nossos cursos, o estágio seria o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido pelo estudante durante sua formação para professor; acompanhar as atividades em campo de cada um de seus estagiários; e ainda avaliar o estagiário, um processo complexo, se levarmos em consideração que este professor, praticamente, é responsabilizado por dizer se o estudante está ou não pronto para atuar como professor.

Essas dificuldades inerentes ao trabalho desse professor da universidade motivaram um fecundo diálogo entre duas pesquisadoras brasileiras, Menga Lüdke e Silke Weber que, empenhadas nas discussões acerca dos Estágios Supervisionados e da Prática de Ensino, propunham que a formação prática do futuro professor deveria ser uma responsabilidade compartilhada entre todos os professores dos cursos de formação docente, que deveriam articular suas disciplinas com a realidade da prática do professor²⁰.

²⁰ Na posição de conselheira do CNE, Silke Weber, com a cooperação de Menga Lüdke, redigiram em 1997 uma proposta de resolução que, entre outras coisas, tratava desta questão. Porém, a proposta não chegou a ser homologada pelo Ministro de Educação. Entretanto ela foi divulgada na comunidade acadêmica educacional, estimulando interessantes discussões sobre a concepção do que hoje vem sendo implantado como “atividades complementares” nos cursos de formação de professores.

A co-responsabilização dos outros professores dos cursos de formação docente e dos professores regentes da escola em relação à “formação prática” também tem sido abordada por estudos e trabalhos de professores de algumas universidades portuguesas. Em outubro de 2006, através do Grupo de Estudos sobre a Profissão docente (GEProf) da PUC-Rio tive a oportunidade de discutir algumas questões de uma destas pesquisas com a professora e pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão, que ofereceu interessantes sugestões ao expor a situação da formação docente e dos estágios em Portugal e, mais tarde, enviando também o relatório de uma grande pesquisa que acabara de realizar em parceria com outros professores das universidades de Minho e de Aveiro.

O vasto estudo é constituído de seis subprojetos que, integrados, buscavam investigar em profundidade a influência da supervisão e dos contextos na construção e desenvolvimento profissional dos professores. O estudo ressalta a importância das experiências e da vivência no contexto do exercício docente para o desenvolvimento profissional, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, reconhecendo a centralidade da escola e sua responsabilidade nos processos relativos à educação, à produção de conhecimentos e à formação de professores.

Nem o estudo português, brevemente citado aqui, nem esta pesquisa, pretendem transferir a responsabilidade da formação de professores para as escolas, já sobrecarregadas de “funções” que, muitas vezes, extrapolam as situações educacionais, sendo cobradas também pela solução de problemas sociais mais amplos, de origem externa à escola. O que se defende aqui é a necessidade de que a escola e seus atores participem das discussões e decisões a respeito da formação de professores, atuando também em momentos cruciais da formação como nas atividades relativas aos estágios.

Como mostrou esta pesquisa, a falta de uma definição clara do papel dos regentes nos estágios, as condições de trabalho desfavoráveis, a ausência de reconhecimento por parte dos envolvidos e a inexistência de uma remuneração (ou compensação) para que se assumam essa atividade e, claro, a falta de um preparo

específico para esse trabalho são algumas das questões que ainda se revelam muito problemáticas e que agem como fatores que impossibilitam ou, pelo menos, limitam a participação dos professores regentes nos estágios como co-formadores dos futuros professores. Dentro dessas complexas questões “limitadoras”, gostaria de destacar o preparo desses professores regentes para exercer esse “novo papel” – o de co-formador de professores.

De acordo com as informações obtidas, os professores regentes ainda não recebem nenhum tipo de formação ou de preparo específico para atuar nos estágios. Na maioria dos casos, podemos dizer que esses professores não recebem sequer uma orientação a respeito do que é esperado deles nesse momento.

Essa situação piora à medida que os laços entre a escola e a universidade (curso de formação de professores) se afrouxam. Esse fato foi encontrado nas entrevistas realizadas neste estudo, em que os professores da escola comum revelaram que não há um momento em que eles tenham a oportunidade de discutir, com os estagiários e com os professores da universidade, as questões relativas ao seu papel nos estágios e em relação às atividades que serão desenvolvidas nesse momento da formação dos estagiários. Os professores regentes, nesse caso, guiam-se pela forma como entendem seu papel, atuando de forma arbitrária nos estágios, e também pelo que aprenderam em seu próprio processo de formação.

A coordenadora da escola parceira revelou que, no início do projeto, os professores da escola foram convidados a participarem de algumas reuniões com os professores da universidade para esclarecimento dos objetivos e a apresentação do projeto de parceria. Entretanto, mesmo com o andamento do projeto, não houve propriamente um momento específico para discutirem e planejarem as atividades dos estágios em conjunto com os colegas de universidade.

No caso dos professores da escola de aplicação, os documentos que regulamentam os estágios e as reuniões com o corpo docente da escola e com os professores de estágio da universidade são instrumentos importantes que auxiliam na orientação e planejamento das atividades que desenvolvem nos estágios. Mais uma vez, destacam-se as diferenças entre as condições de trabalho dos professores dessa escola, que têm em sua carga horária de trabalho momentos reservados à

discussão das atividades dos estágios junto aos seus estagiários e ao corpo docente.

Este apanhado, mesmo rápido, permite mostrar que, ainda que, em alguns casos, os regentes possam contar com textos de documentos e reuniões com os outros envolvidos na formação de professores, como sendo instrumentos que auxiliam no planejamento de suas ações dentro dos estágios, a questão de seu preparo para essa função ainda não atingiu uma discussão mais ampla, que reflita sobre sua preparação, visando torná-la uma atividade sistematizada e fundamentada teoricamente.

Muitas vezes, o que acontece nos estágios são práticas “soltas”, desvinculadas de um projeto de formação, sem um referencial e um eixo que norteie as atividades dos professores regentes. Parece circular em nossos estágios a idéia de que o simples fato de os estagiários estarem na sala de aula, em contato com um professor experiente, dedicando-se a uma “observação atenta” e demonstrando interesse pela realidade da escola e da prática do professor já garantiria ao estagiário a aquisição de conhecimentos sobre a prática da docência. Essa concepção conduz a um entendimento do estágio como um conjunto de atividades que privilegiam a reprodução das atitudes e práticas observadas. Sob essa perspectiva, os estudantes correm o risco de se apegarem aos “saberes práticos a ponto de torná-los herméticos a qualquer reflexão teorizante.” (Paquay e Wagner, 2001).

Essa é uma das grandes ciladas do tema em questão e de concepções que não articulam teoria e prática, apostando na supervalorização desta última em detrimento dos outros saberes que devem estar presentes no trabalho e na formação dos professores. Conforme aponta Bracht et al. (2005), o professor que se pauta pela idéia de que sua experiência pode dar conta de resolver todas as situações da prática docente pode acabar dispensando a reflexão, por acreditar que experiências anteriores podem ser usadas como “receitas”.

No entanto, as experiências que foram vividas em um contexto específico não podem ser reproduzidas em outros contextos, já que a realidade não é “uma substância imutável e controlável” (Bracht et al., 2005). Ou seja, as atitudes do professor regente não podem ser vistas pelo estagiário como exemplos a serem

“imitados” em suas práticas, ao contrário, essas atitudes e práticas devem ser alvos de análise e temas disparadores de uma reflexão que envolva os estagiários e os professores regentes, pesando sobre estes últimos a necessidade de um distanciamento de sua própria prática com o objetivo de auxiliar os primeiros em sua formação.

Para Pospel (2003) esse é um dos fatos que justificam a necessidade de uma formação específica para esses “formadores de campo”²¹ para que eles possam de fato contribuir para a formação dos estagiários:

Falar de formação pedagógica para os formadores de campo pode parecer, conforme o caso, irrisório ou desprezível. Não se trata evidentemente de lhes ensinar seu ofício, nem mesmo de aperfeiçoá-los no acompanhamento de suas tarefas profissionais de professores. Contudo, para poder contribuir para a formação de um colega, é necessário que adquiram em relação à própria experiência uma certa distância que lhes permita colocá-la em perspectiva, relativizá-la, falar dela, simplesmente. Já não basta vivê-la, nem mesmo mostrá-la: é preciso explorá-la em benefício do estagiário e, em certa medida, também em benefício próprio [...] A questão aqui é conseguir a passagem do profissional experiente ao prático reflexivo. (p.167)

Na fala de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa, também foi possível perceber o despotar de um pensamento que rejeita a simples imitação ou reprodução das práticas dos professores regentes. Vejamos:

Meu licenciando não está aprendendo a dar aula comigo, ele está refletindo. Ele está ali assistindo a uma coisa prática, como eles têm a teoria lá (na universidade). Mas a prática dele não é a minha prática. A minha prática vai apenas ajudar assim... a dar uns *insights* na hora da prática dele. (professora H)

A fala dessa professora extrapola a crença de que suas práticas deverão ser reproduzidas pelos estagiários e avança no sentido de trazer a atividade de reflexão para o estágio, ainda que ela não tenha clareza de que também pode (e deve) auxiliar o estagiário no processo de “reflexão”, contribuindo para que esse estudante construa sua própria prática e servindo também como um momento oportuno para seu próprio desenvolvimento profissional.

²¹ Como já mencionado, o Formador de Campo e o Conselheiro Pedagógico são professores experientes das escolas, que atuam também na formação de professores nos IUFM (Institutos Universitários de Formação de Professores), na França. São esses professores que recebem e acompanham os estagiários em seus estágios.

O conceito de reflexão, que hoje circula nos debates sobre formação de professores, é fundamentado nas idéias de Donald Schön sobre o “profissional reflexivo” que, grosso modo, seria aquele que não só é capaz de auto-regular sua ação, mas que também pode orientar seu aprendizado através de uma análise crítica de suas práticas e de seus resultados.

Tardif (2005) acrescenta ainda que, através dessa reflexão sobre a prática e seus efeitos, o prático constitui para si um “saber da experiência”. Esse saber da experiência (Tardif, 2000; 2005; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) é formado por todos os outros saberes do professor (saberes da formação, saberes disciplinares e saberes curriculares) retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Ou seja, não se pode reduzir o conceito de saber da experiência ao acúmulo de prática, é preciso entendê-lo dentro da necessidade de um confronto entre esse saber e os demais saberes, em uma atividade sistematizada de reflexão.

Estamos então, diante de uma questão complexa que necessita ser pensada de forma aprofundada. Os saberes sobre a docência, que foram construídos pelos professores ao longo de sua vida profissional, precisam ser entendidos dentro da atividade de reflexão pelos próprios professores, que são os construtores e portadores desse saber. Essa não é uma tarefa fácil nem aos professores mais experientes. Distanciar-se de sua prática e tentar sistematizar seus saberes pode requerer mais do que envolvimento e vontade dos regentes, exige conhecimentos, estratégias e ações que nem sempre estão ligados à sua costumeira “função de ensinar”, mas que são, sobretudo, inerentes à função de um formador de professores.

Como vemos, muitos são os argumentos para que pensemos em um preparo específico para os professores regentes que recebem estagiários. Mas, como deve ser esse preparo? Onde e quando ele deve acontecer? Que instituição deveria se responsabilizar por essa formação, ou por esse preparo específico? Que caráter ele deve ter? Que conhecimentos devem fazer parte desse preparo?

Este estudo não objetivou responder a todas essas perguntas, esperando entretanto que outros estudos avancem nesta direção. No entanto, já é possível

apostar em alguns caminhos que se revelaram promissores ao longo das análises, das consultas à literatura e do conhecimento de experiências de outros países.

O primeiro passo para se pensar a preparação dos professores regentes para atuar na formação dos estagiários é entender que essa é uma tarefa que deve envolver, em conjunto, a universidade e a escola. Ela deve ser uma responsabilidade compartilhada entre essas instituições, mas precisa contar também com o apoio de órgãos de governo, já que a participação efetiva dos professores das escolas na formação docente, como vimos neste estudo, também depende de condições de trabalho que possam favorecer o desempenho desse “novo papel” do professor regente e, é claro que essas condições estão especialmente ligadas a fatores estruturais da organização do trabalho dos professores e dos cursos de formação.

A exemplo do Quebec, cujos estágios serviram de fonte inspiradora para algumas parcerias institucionais na formação de professores no Brasil, a escola pode auxiliar na identificação, dentro de seu quadro docente, dos professores que trabalharão recebendo e acompanhando os estagiários. Esse processo pode ser melhor definido com o uso de critérios que levem em consideração a experiência do professor com o ensino, seu interesse e sua disponibilidade para trabalhar na formação dos estagiários. Esses critérios são importantes para o engajamento do regente nas atividades do estágio, pois, como os próprios entrevistados revelaram: respeitar o interesse e a vontade do professor de atuar recebendo esses estudantes é importante para garantir o sucesso das atividades e para que se instale um clima favorável entre professor regente e estagiário.

Também, no que diz respeito à escola, é preciso levar em consideração o que alguns autores chamam de o “clima da instituição”. Locais onde a receptividade e o apoio mútuo sejam fatores importantes no trabalho e na convivência entre os profissionais que lá trabalhem. O clima de cooperação e colaboração precisa estar presente, ou ser desenvolvido, para que não só o professor regente seja responsável pela formação dos estagiários, mas a escola como um todo.

A esse respeito, Thurler e Perrenoud (2006) publicaram um interessante trabalho. Para os autores, a cooperação é uma necessidade na formação de professores, no entanto se ela

[...] não estiver inscrita – conceitual e estruturalmente – numa organização do trabalho (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva), ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento. (p.358)

Os autores criticam também os cursos de formação que arriscam lançar professores iniciantes (e em formação inicial) em estabelecimentos escolares que não trabalham de modo cooperativo, ficando o compromisso com a formação desses futuros professores dependente, entre outras coisas, “da capacidade e da vontade bastante desigual dos estabelecimentos e de seus professores” de auxiliar no processo de formação docente.

O “efeito-estabelecimento” (Thurler e Perrenoud, 2006) é importante não só na formação inicial dos estagiários, mas na formação contínua e na aprendizagem dos alunos. Além disso, as maneiras como os atores se articulam, se envolvem nas discussões, nas reflexões e nos projetos da escola e o modo como se ajudam mutuamente, vai contribuir para desenvolvimento de uma coletividade forte e um movimento favorável também ao desenvolvimento da profissionalização dos professores. Desse raciocínio podemos extrair mais uma contribuição que nos ajuda a pensar a formação de professores: a necessidade de que seja trabalhado, tanto na formação dos estagiários, como na preparação dos professores regentes, um entendimento do ofício e da formação do professor que enfatize o valor da cooperação entre os envolvidos no processo educativo e na formação de professores.

Quanto ao papel da universidade no preparo dos professores regentes que recebem estagiários, seria quase uma reação natural apontá-la como sendo a principal instituição responsável pela preparação desses professores para atuarem nos estágios. Porém, colocar a questão de forma tão simplista pode conduzir a erros que resultarão, entre outras coisas, na rejeição pelos professores da escola de aderirem ao processo. Ainda que a universidade seja a instituição com as condições mais favoráveis para assumir a preparação desses professores, ela não deve fazê-lo sozinha, sem o envolvimento e a participação ativa da escola e de

seus professores. Esses atores precisam ser partes atuantes nas decisões e escolhas que vão definir o preparo dos regentes para o trabalho com os estagiários. A tarefa de receber os estagiários e atuar na formação desses estudantes, não é a única atividade desempenhada por esses docentes, as dificuldades desse trabalho de formação em campo são vividas simultaneamente a outras dificuldades da atividade de ensino, ou seja, esse é um espaço complexo que não pode ser dimensionado pelos professores universitários isoladamente, ou estaremos cometendo alguns dos mesmos erros que sempre cometemos na formação de professores.

O que vislumbramos, então, é o reforçar das idéias que defendem o reconhecimento dos professores como sujeitos ativos de sua própria formação, como produtores de conhecimentos que derivam de suas práticas. Associa-se a essas a idéia de que a universidade precisa também estreitar efetivamente seus laços com a escola, estar, de fato, mais próxima à realidade escolar e do trabalho do professor, dando vez e voz àqueles que não só conhecem, mas vivem as necessidades e dificuldades da educação.

Assim, o preparo dos professores regentes para atuar na formação dos estagiários deve ser entendido também sob o viés da cooperação, de modo que esse conceito possa ser estendido ao trabalho desenvolvido pela universidade e pela escola. Cabe à universidade dar o primeiro passo; ela tem também o dever de provocar a discussão, de alimentar o debate com estudos, mas, não pode nunca esquecer que se ela não conseguir envolver a escola e seus professores, criando condições para que eles se sintam verdadeiramente ativos e participantes, provavelmente, as idéias nascerão e morrerão em papéis, sem nunca alcançarem seus objetivos.

Ao lado de tudo isso, incentivando e garantindo que a escola e a universidade tenham condições reais para trabalharem em conjunto na formação de seus professores, deve haver também uma força política que entenda a importância de essas instituições atuarem juntas; que reconheça os benefícios dessas iniciativas e que, principalmente, atue na criação de políticas que favoreçam e dêem suporte às ações que brotarem dessa articulação. As políticas na área têm uma importância fundamental, atuando com leis e regimentos que

garantam as condições para que as ações pensadas e planejadas sejam, de fato, uma realidade. E que esse vértice do triângulo não se exima do apoio financeiro necessário.