

O PAPEL DA PROFESSORA-TUTORA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Denise de Freitas¹
Maria Luiza Menten²
Isabela C. T. Bozzini³
Célia Weigert⁴
Mariana dos Santos⁵

RESUMO: A formação inicial de professores vem sendo tema de inúmeras discussões no Brasil e em grande parte do mundo. A legislação atual sobre Formação de Professores obriga os alunos a realizarem 400 horas de estágio supervisionado como forma de incentivar o conhecimento da escola, bem como uma atuação prática dos alunos antes de tornarem-se efetivamente professores. Este artigo analisa a parceria entre a universidade e a escola, na perspectiva do trabalho conjunto entre a docente responsável pela disciplina Prática de Ensino e a professora responsável pela classe dos alunos do ensino médio, a qual assume o papel de professora-tutora e participa ativamente das reflexões e análises das aulas dos licenciandos, que chegam a considerá-la a principal referência para o estágio. Destacamos a pertinência de possibilitar o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem em que todos estariam em processo permanente de formação: formadores, tutores, estagiários e administradores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Parceria universidade-escola. Professor-tutor. Práticas de ensino.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação.

² Professora da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião (São Carlos) e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

³ Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo. Doutorado em Educação.

⁴ Professora da Universidade Federal de Alfenas. Mestre em Educação.

⁵ Professora da Escola Estadual Prof. Ludgero Braga (São Carlos)

ABSTRACT: The initial teacher education comes to a large extent being subject of innumerable discussions in Brazil and of the world. The current legislation on Teacher Education compels the pupils to carry through 400 hours of supervised period of training, as form to stimulate the knowledge of the school, as well as a practical performance of the pupils before becoming full-time teaching. This article analyzes the partnership between the university and the school, in the perspective of the joint work which involves the responsible teacher for Teaching Practice's classes and the responsible teacher for the classroom of high school's pupils, who assumes the role of teacher-tutor and actively participates in reflections and analysis of the classes of the student teachers, so to be considered the main reference for the pre-service training. So, we consider that the teacher-tutor role should be institutionalized to assure and detach the relevancy to make possible the establishment of a learning community where all would be in permanent process of formation: trainers, tutors, trainees, administrators.

KEYWORDS: Teacher education. Partnership between University and School. Tutor. Teaching practice.

Introdução

A formação inicial de professores vem sendo tema de inúmeras discussões no Brasil e em grande parte do mundo, motivadas, sobretudo, pela certeza de ser esse um dos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino que é oferecido nas escolas. Dessa forma, os movimentos do governo pelas mudanças na Educação têm se intensificado, principalmente no sentido de reformular as propostas curriculares, em especial nos cursos de licenciatura (DIAS & LOPES, 2003).

A maioria desses cursos era estruturada na perspectiva "3+1", ou seja, o aluno fazia disciplinas de conteúdo específico nos três primeiros anos, muitas vezes em conjunto com o bacharelado, e no último ano cursava as disciplinas pedagógicas. Com a maior desvin-

culação entre os currículos das duas modalidades, principalmente a partir da década de 1990, os cursos de licenciatura passaram a dar outro enfoque às disciplinas específicas, talvez com uma maior preocupação de como o aluno-professor irá lidar com esses conteúdos quando estiver atuando.

Nesse contexto, durante muito tempo, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi a única responsável por congrega os conhecimentos específicos de uma determinada área e os conhecimentos pedagógicos na formação do professor.

A ideia de se ter uma disciplina que preparasse o professor para o exercício do magistério em vários níveis de ensino não é nova, surgiu na década de 1930 quando foram criadas pelo governo as Escolas de Educação que ofereciam cursos de natureza profissional, envolvendo a prática de ensino e estudos na área de Educação (TEIXEIRA, 1998). De lá para cá, após várias idas e vindas relacionadas à obrigatoriedade das atividades práticas na formação docente, as críticas contrárias por parte das Instituições se tornaram muito comuns. Uma delas diz que os cursos são de “teoria da prática”, nos quais os alunos são submetidos a aulas teóricas sobre a prática pedagógica, sem que tenham contato direto com as escolas, com os professores e com os estudantes da rede escolar (KRASILCHIK, 2008). Outra situação bastante criticada é quando o aluno-estagiário participa apenas uma vez por semana das atividades escolares, observando uma determinada turma (GOULART, 2002), o que não parece uma situação adequada à formação dos futuros professores.

A legislação atual sobre Formação de Professores obriga os alunos das licenciaturas a realizarem 400 horas de estágio supervisionado, como forma de incentivar o conhecimento da escola, bem como a atuação prática dos alunos antes de tornarem-se efetivamente professores.

Aprender a ser professor não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas de transmissão de conhecimentos, como coloca Mizukami *et al* (2006, p. 12). Essa aprendizagem

deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Além disso, diversos autores como Freire (1987), Therrien (1993), Tardif (2002) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes. Essa perspectiva rompe com a ideia do professor como transmissor de conhecimentos apenas, entendendo-o também como produtor, o que possibilita perceber os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno, com seus pares e outros elementos que compõem seu trabalho.

A maior parte dos problemas apresentados decorre da falta de organização do estágio como uma corresponsabilidade dos sistemas educacionais e das universidades. Um dos principais elementos para que o estágio seja realizado de maneira adequada é a presença e participação do professor-tutor,⁶ que é quem vai ceder o espaço na escola para a entrada dos licenciandos.

A presença do professor-tutor no processo de aprendizagem da docência é de indiscutível importância. Além de ser o elo entre os licenciandos e a escola, esse deveria ter condições de assumir também a orientação desses alunos, instruindo, ajudando, trocando ideias e opiniões e também os auxiliando a refletir sobre as aulas ministradas por eles e, até mesmo, propondo discussões sobre os problemas do ensino (KRASILCHIK, 2008).

Quando nos propomos a discutir uma experiência de tutoria na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, não podemos deixar de abordar a questão de quais conhecimentos são necessários aos futuros professores nessa fase de sua formação, pois é justamente essa discussão que irá orientar nossas decisões e o encaminhamento das atividades propostas aos licenciandos. Esta é uma questão que perpassa as várias etapas da formação e da carreira docente (TICKLE, 2000).

⁶ Alguns autores o chamam de professor-monitor, professor-cooperante ou simplesmente de orientador.

Muitas vezes a literatura refere-se aos professores iniciantes como profissionais despreparados quando comparados aos docentes mais experientes. De acordo com Tickle (2000), essa tendência tem conduzido à perda da oportunidade de capitalizar o potencial criativo e o comprometimento intelectual dos recém-formados para o trabalho educativo. Portanto, precisamos reconhecer nos novos profissionais uma importante capacidade intelectual capaz de trazer colaborações valiosas para a transformação educacional tão necessária.

Segundo Ponte (1998), a socialização do professor iniciante é fundamental para o bom andamento dos trabalhos na escola, pois ele é um dos *elos mais fracos do sistema*. Acabou de receber seu diploma e, do dia para a noite, está dentro de uma ou mais escolas, tendo que arcar sozinho com todas as responsabilidades de sua profissão, além de sentir-se constantemente julgado pelos colegas mais experientes. Para o autor, esse momento, que deveria ser de intensa criatividade, envolvimento em projetos e experimentação de ideias, pode se tornar o início da frustração com a escolha profissional, principalmente pela falta de receptividade e calor humano dos mais experientes com os novatos.

Para Tickle (2000), apesar das muitas pesquisas, programas e debates dedicados às expectativas em relação aos professores em geral e, especificamente, aos professores iniciantes, percebemos que ainda não foi possível identificar e articular adequadamente quais seriam os saberes teóricos e práticos necessários para uma boa formação. Parece até que as constantes mudanças nas políticas educacionais buscam assegurar que os professores nunca consigam saber claramente o que eles devem ser e fazer. Na medida em que avançam as pesquisas, os debates e as políticas educacionais dedicadas à elaboração de um padrão para a profissão ficam cada vez mais evidentes as divergências entre as conceitualizações e os conhecimentos relativos ao ensino. Consequentemente, não podemos estranhar a confusão dos professores iniciantes e dos licenciandos quanto aos investimentos necessários para que se tornem bons professores e efetivamente contribuam para a formação dos alunos.

Várias pesquisas têm ressaltado a importância do trabalho em grupo na formação de professores por acreditarem que o diálogo entre diferentes concepções, apoiado por interventores ou coordenadores (inter-

nos ou externos) capazes de auxiliar o processo de reflexão, possibilita um crescimento profissional do grupo em questão (VILLANI e FREITAS, 1998; PIERSON ET AL, 2000; VALADARES e VILLANI, 2001, FREITAS e VILLANI, 2002).

Partimos da concepção básica de que professores em diferentes momentos profissionais deveriam constituir um grupo efetivo que pudesse trocar ideias, partilhar experiências e fomentar um processo de reflexão crítica a respeito da profissão, dando subsídios uns aos outros para seus percursos.

Tickle (2000) assegura que os professores iniciantes são reconhecidos por terem um desempenho melhor que seus predecessores, se considerarmos aspectos como o conhecimento específico, imaginação pedagógica e aptidões profissionais. Se tiverem condições adequadas de trabalho, têm capacidade de lidar com as incertezas e de realizar mudanças, quando comparados com professores mais experientes. Dessa forma, a tutoria pode representar uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos, professores em formação, professores iniciantes, professores experientes, alunos da escola básica e toda a comunidade escolar.

Buscamos, neste trabalho, discutir a importância do professor-tutor – nesse caso a professora de Biologia do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Carlos – na construção dos saberes sobre a docência de alunos que cursaram a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Biologia. Primeiramente, explicitaremos o traçado metodológico da pesquisa e daremos a conhecer o contexto em que o estágio, bem como a parceria com a escola e com a professora, foi realizado. Posteriormente, focaremos a nossa atenção nos depoimentos dos alunos, da professora-tutora e da professora da disciplina para verificar quais saberes estão sendo requeridos e elaborados neste processo. Finalmente, faremos uma breve discussão sobre a importância e a urgência do estabelecimento de um contrato mais efetivo entre escolas e universidades para que se deflagre um movimento formativo mais amplo durante o desenvolvimento do estágio em que, futuros professores, professores e formadores de professores de fato sejam aprendizes dos processos complexos e dinâmicos da docência.

Caracterização da disciplina: O contexto de desenvolvimento do estágio

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências/Biologia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos foi ministrada até o ano de 2005, antes da reformulação do curso, que dividiu as habilitações em dois cursos diferentes: Licenciatura e Bacharelado. A carga horária dessa disciplina era de 8 horas semanais, sendo 4 para teoria e 4 para prática, totalizando 400 horas de estágio: 200 em Ciências (Ensino Fundamental) e 200 em Biologia (Ensino Médio).

Na Universidade Federal de São Carlos, a docente responsável pela disciplina de Prática de Ensino vem há alguns anos buscando parcerias com as escolas públicas na tentativa de tornar o estágio mais significativo para os futuros professores e para as escolas.

Nessa perspectiva, entrou em contato com uma professora de Biologia de uma escola pública, a qual já havia recebido seus estagiários em anos anteriores. Buscou esclarecer, porém, que pretendia desenvolver um trabalho diferenciado, o que implicaria num maior envolvimento da professora tanto com os estagiários quanto em uma participação mais ativa no planejamento e na avaliação das atividades desenvolvidas pelos futuros professores, no sentido de permitir-lhes uma maior vivência do ambiente escolar. Para alcançar o objetivo seriam realizadas reuniões na universidade em conjunto com a docente e com os diversos grupos de estagiários.

A função da professora seria apresentar os diferentes ambientes da escola aos estagiários e as diversas possibilidades de atuação junto aos alunos do Ensino Médio. Ela deveria também realizar a mediação entre os licenciandos e os alunos das classes em que atuariam, participaria da seleção dos conteúdos, da programação da sequência das atividades, da discussão dos acertos, das dificuldades e dos problemas encontrados durante as aulas, bem como do replanejamento das aulas subsequentes. Os estagiários fizeram a opção de que a professora-tutora não permanecesse na sala durante as aulas dadas, pois assim teriam mais autonomia e ficariam mais à vontade.

Os licenciandos constituíram cinco grupos, cada qual formado por cinco a oito alunos, e o estágio estendeu-se do início de setembro até o final de novembro, dando continuidade ao planejamento fornecido pela professora. Os futuros professores ficaram responsáveis inclusive pela avaliação relativa ao 4º bimestre, tendo que utilizar, pelo menos, três instrumentos de avaliação para fechar as menções dos alunos. Três grupos atuaram em primeiras séries do Ensino Médio, o quarto grupo atuou numa segunda série e o quinto grupo atuou numa terceira série. Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, as primeiras e segundas séries contam com duas aulas semanais de Biologia e as terceiras séries têm três aulas por semana. A escolha das equipes ocorreu basicamente em função do horário das aulas na escola e da disponibilidade dos licenciandos.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, tomamos como dados as respostas dadas pelos alunos a uma das questões do questionário de avaliação da disciplina, aplicado ao final pela docente responsável. A questão era a seguinte: A professora-tutora contribuiu para sua formação enquanto professor? Qual a importância da participação dela na disciplina? Fale sobre o papel que ela desempenhou para a sua formação.

Além destas respostas, analisamos também o relato das professoras envolvidas: a tutora e a responsável pela disciplina de Prática de Ensino.

Resultados e Discussão

Analisando as respostas dos licenciandos, pudemos construir algumas categorias que indicam a importância do papel da tutora no desenvolvimento do estágio, e denominamos de Aspectos Facilitadores da Prática (TAB. 1).

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DA TUTORA	SABERES DA TUTORA
- disponível / solícita (5)	- dicas úteis de como contornar problemas que aparecem/ sugestões interessantes para tentarmos transpor as barreiras/sugestões de melhoria das aulas. (8)
- incentivo/ apoio quando a aula não tinha sido muito boa/ positiva (4)	- maneiras de lidar com determinadas salas/ conselhos sobre a classe/ alertar como era a sala. (7)
- sempre disposta a discutir/ muito aberta a discussões/ mente aberta para podermos discutir (4)	- mostrar a realidade do ensino e das salas de aula, como devemos nos portar (problemas da prática). (7)
- confiou em nosso trabalho/ confiança (4)	- alertou sobre determinados alunos (comportamento, temperamento). (5)
- compreensiva (3)	- conselhos sobre a forma (estratégias) e os conteúdos a serem trabalhados. (5)
- interessada em nossa aprendizagem (3)	- promoveu a ligação dos licenciados com os alunos e com a escola, valorizando os estagiários (4).
- prestativa (2)	- primeiros comentários a respeito das aulas e isso muitas vezes foi tranquilizador, desafiador. (1)
- atenciosa (2)	- uso de sua aula como modelo. (1)
- interferia apenas quando requisitada/ nos deu liberdade para atuar (2)	- ela foi a referência profissional mais importante dentro da escola. (1)
- gentil (1)	
- respeito (1)	
- nos deixou bastante a vontade (1)	
- tranquila (1)	

TABELA 1: Aspectos Facilitadores da Prática

Observando os resultados podemos perceber que a tutora conseguiu manter um relacionamento construtivo com os licenciandos, que chegam a considerá-la a principal referência para o estágio. Podemos perceber, pelas respostas dos alunos, que a professora-tutora mostrou-se dedicada e os recebeu muito bem, dando total liberdade para que desenvolvessem as aulas, mas com um acompanhamento direto e atento. Isso fica evidente também no depoimento da professora-tutora, quando se refere à estruturação de seu papel no processo, desde a conversa inicial com a docente:

Essa conversa inicial teve uma importância muito grande no sentido de re-dimensionar meu papel nesse processo, uma vez que neste caso, eu teria uma maior liberdade para dialogar com os licenciandos, escutá-los e dizer o que penso a partir de minha experiência, sem receios de que a docente interpretasse esse fato como uma 'invasão' de território. É claro que esse trabalho não foi fácil, pois exigiu a busca de equilíbrio entre a minha visão resultante de vários anos de experiência em sala de aula e a liberdade de que os futuros professores necessitam para que pudessem construir seus próprios caminhos e buscar novas possibilidades. Busquei não deixar que as muitas dificuldades que fazem parte do trabalho numa escola pública viessem a sufocar as iniciativas dos licenciandos e a disposição que demonstravam no sentido de planejar e realizar um trabalho inovador. Ao mesmo tempo, tive que alertá-los em relação a alguns problemas que emergem na sala de aula e que têm suas origens, em grande medida, em outras instâncias da vida social, como são os problemas relativos ao desinteresse de alguns alunos e à indisciplina. Considerei importante que os licenciandos não se sentissem culpados ou incompetentes diante de situações indesejáveis e difíceis de serem contornadas mesmo por profissionais experientes. Enfim, creio que meu principal desafio consistiu em expressar minhas preocupações diante do que vivenciamos hoje na escola, buscando mostrar aos futuros professores algumas estratégias valiosas para o enfrentamento dessas dificuldades. Empenhei-me em apontar para o fato de que tal situação vem sendo engendrada a partir da interação de uma série de fatores criados pela própria sociedade e, conseqüentemente, pode ser superada. Penso que para esses jovens em processo de formação inicial é muito importante a ideia de que nós que hoje atuamos na educação básica precisamos do entusiasmo e conhecimentos desses novos profissionais para que possamos assim unir forças na busca de novas perspectivas para o sistema educacional. (Professora- tutora)

Quando confrontamos as duas categorias, percebemos a dificuldade em separar os aspectos pessoais e profissionais dos indivíduos, principalmente numa área que lida o tempo todo com pessoas diretamente. A dedicação da professora-tutora no desenvolvimento das atividades na escola é outro aspecto bastante destacado pelos licenciandos (conforme TAB. 1), tanto pela maneira de colocar-se à disposição dos alunos,

como pelos conhecimentos socializados. Acreditamos também que sua sintonia com a professora de Prática de Ensino passou mais segurança aos alunos, que podiam recorrer livremente a uma ou à outra dependendo da ocasião.

Assim que as aulas tiveram início passamos a ter reuniões semanais com as equipes. Nessas ocasiões, o próprio estagiário responsável pela aula fazia uma descrição da mesma a partir da sua visão, dando destaque às dificuldades encontradas bem como às situações favoráveis. Em seguida, um dos membros da equipe que havia assistido à aula e tinha a responsabilidade de relatá-la a partir de sua perspectiva, dizia como tinha sido a atuação do colega, suas impressões e comentários a respeito dos acontecimentos que teriam se destacado. Tudo isso era registrado num caderno que cada um foi elaborando como um 'diário de bordo': a preparação das aulas, as expectativas anteriores à aula, as impressões posteriores, as reflexões diante do desafio de preparar nova aula, a descrição da atuação dos colegas e mais reflexões relativas a todo o processo. A partir de cada relato, a professora de Práticas de Ensino e eu fazíamos comentários relativos aos principais acontecimentos, dávamos sugestões para a superação das dificuldades, relatávamos situações semelhantes que já tínhamos vivenciado, buscávamos sempre reconhecer o mérito do esforço que cada um havia empreendido bem como apontar as falhas a serem superadas. Essa era também a ocasião reservada para a preparação das aulas subsequentes e reelaboração do nosso planejamento inicial. (Professora-tutora)

A valorização dos estagiários foi uma das estratégias utilizadas pela tutora para garantir um melhor desenvolvimento dos trabalhos, cuidado essencial para com os licenciandos, que muitas vezes se veem perdidos diante do desafio.

Conversei com cada sala que iria receber os estagiários, expliquei aos alunos que eles teriam a oportunidade de ter um trabalho diferenciado, pois haveria um empenho grande, por parte dos licenciandos, no sentido de trazer novidades, desenvolver atividades interessantes e que eu contava com a responsabilidade de todos no sentido de recebê-los bem e respeitá-los. Também deixei claro que a programação do nosso curso

seria a mesma que já havíamos combinado, ou seja, eles não estariam perdendo nada com a presença dos estagiários; muito pelo contrário, teriam vantagens. (Professora-tutora)

Além disso, no relato, a professora-tutora ressalta a importância de a escola receber estagiários e de sua contribuição para a mesma, o que nos leva a crer que ela realmente acreditava no projeto e assumiu o papel de tutora com muita vontade de “fazer dar certo”.

Dessa forma, considero que a presença de estagiários na escola significa, dentre outras coisas, a possibilidade de realização de aulas diferenciadas e enriquecedoras, pois os futuros professores, por atuarem em pequenos grupos (o que é muito importante para o atendimento adequado dos alunos em aulas práticas, por exemplo) e por terem um tempo maior para planejar e preparar as atividades, bem como disposição para buscar abordagens instigantes, têm uma grande vantagem em relação ao trabalho convencional realizado por mim, em minha rotina de sala de aula.

Portanto, considero que a escola básica que recebe estagiários, bem como seus professores e alunos, têm muito a ganhar num trabalho de parceria com a universidade, desde que haja uma efetiva articulação e um planejamento conjunto de trabalho entre as duas instâncias.

A professora também ressalta uma das dificuldades encontradas no decorrer do percurso, a questão da disciplina/indisciplina em sala de aula.

o fato de alguns alunos não reconhecerem os estagiários como professores e não levarem a sério o trabalho realizado pelos licenciandos. Em algumas situações, os alunos do ensino médio reivindicaram o meu retorno à sala de aula, sob a alegação de que os estagiários não conseguiam o respeito da turma, o que acabava por inviabilizar o desenvolvimento das atividades propostas. [...] foi possível perceber uma grande dificuldade dos estagiários em admitir a ocorrência de problemas disciplinares mais graves em suas aulas, uma vez que essas questões normalmente não eram mencionadas por eles em nossas reuniões. Eu tomei conhecimento desses problemas por outras vias, como por conversas com meus alunos ou por informações obtidas a partir do inspetor de alunos, ou mesmo da própria direção da escola

Discussões acerca desses assuntos só foram possíveis porque os licenciandos vivenciaram a escola e a sala de aula; caso contrário, só teriam contato com essas questões quando tivessem de assumir uma sala durante o ano todo, já na condição de profissionais.

Na análise da docente responsável, alguns pontos foram bastante importantes em todo esse processo de parceria com a professora-tutora. É interessante notar que a parceria assume um papel complementar ao conhecimento teórico, possibilitando inclusive a autoavaliação da docente responsável: “possibilitou-me rever meus saberes pedagógicos sobre os conteúdos específicos”.

Outro ponto fundamental, destacado na fala da docente, é o papel da professora-tutora como facilitadora da entrada dos licenciandos na escola, envolvendo-os nas situações reais e guiando-os através de suas análises nas reuniões com o grupo. Para o licenciando, é importante sentir-se como profissional ao assumir uma sala de aula e, para isso, todos os envolvidos (alunos, demais professores, funcionários, direção) precisam legitimar os licenciandos no papel de futuro professor. A professora-tutora, com orientação da docente, faz esta ponte para guiar os licenciandos na direção de uma postura profissional.

A cooperação exercitada aqui reforça a posição da docente em afirmar que este é um caminho eficiente na formação dos licenciandos:

reafirmar a necessidade do formador de professores da educação básica estar em permanente contato com as situações de ensino e aprendizagem. Paraphrasing Bachelard quando diz que o professor que não vai mais à escola perde a cidadania científica, digo, que o formador que não vai à sala de aula perde a cidadania escolar”(Docente responsável.)

A docente responsável sentiu-se mais tranquila para conduzir o processo todo com a participação da professora-tutora, facilitando o apoio aos licenciandos neste primeiro momento de contato com a escola. O trabalho da professora-tutora na escola deu maior segurança também aos estagiários que puderam contar com sua experiência para preparar suas aulas, adequar a linguagem a ser utilizada com os alunos, discu-

tir problemas encontrados no percurso. Analisando o desenvolvimento do trabalho, podemos dizer que houve a constituição de um grupo de aprendizagem e que todos os seus membros ganharam em termos de formação.

Conclusão

Os saberes acadêmicos do formador da universidade têm contribuído para o desenvolvimento de processos reflexivos e metacognitivos dos futuros professores. Isso ocorre na medida em que problematiza os discursos, questionando os episódios de ensino e desviando o conteúdo das queixas assumidas pelo grupo de forma irrefletida, consequência do processo de aculturação no ambiente escolar, para a produção de saberes sobre e para a docência de modo geral. No entanto estes movimentos e conhecimentos não têm sido suficientes para os professores iniciantes compreenderem a cultura da escola de forma abrangente, tampouco para enfrentarem o dilema de assumir seu próprio processo de aprendiz de professor.

Um aspecto crucial da transição de aprendiz para professor é mudar de posição de um aprendiz dependente para um independente, que pode ser facilitada (ou dificultada) quando os professores dos cursos de licenciatura trabalham intimamente com seus alunos. (FREITAS e VILLANI, 2002).

Nesse sentido, o papel do professor-tutor é fundamental, uma vez que é ele que pode facilitar ou não essa relação no contexto da escola. No caso descrito, sua proximidade aos futuros professores foi essencial para o bom andamento dos trabalhos.

Por outro lado, por mais que os professores-tutores acolham os estagiários confiando-lhes as suas salas de aulas e apoiando seu desenvolvimento é necessário que os outros segmentos e atores da escola reconheçam esta atividade com profissionalismo. Nesse sentido, para além da ampliação do número de horas do estágio já contemplada nas últimas reformas curriculares, consideramos urgente a elaboração de um plano de gestão do estágio em que tanto as disciplinas pedagógicas quanto aquelas de conteúdos específicos, nas universidades, bem como as escolas da educação básica participem de todo o processo de formação, inicial ou continuada.

Para Garrido (2000, p. 7), a organização da escola de uma forma burocrática traz obstáculos e até inviabiliza possibilidades de inovação, além de minar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Ao vedar-lhe o pleno exercício para pensar a sua prática e poder transformá-la, a escola burocrática está de fato impedindo o entendimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem que ele deveria estar promovendo. Está contribuindo para torná-lo um professor pior. Como pode um professor ensinar bem se ele não está envolvido em entender como melhorar seu ensino para o seu aluno aprender melhor? O reverso dessas colocações vem mostrar a importância da organização escolar enquanto estrutura que favorece a aprendizagem do saber fazer do professor, constituindo-se num ambiente promotor da qualidade de ensino.

Além disso, a função do professor-tutor tem de ser institucionalizada de forma que ele possa ter condições efetivas de tempo e de espaço para acompanhar o desenvolvimento das aulas dos estagiários e ainda participar dos debates de orientação nas aulas da universidade. Desta forma, se inauguraria uma comunidade de aprendizagem em que todos estariam em processo permanente de formação: formadores, tutores, estagiários e administradores.

REFERÊNCIAS

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. ; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites *Investigações em Ensino de Ciências*, Curitiba, v. 7, n. 3, Dez. 2002.

GARRIDO, Elsa. *Pesquisa Universidade-Escola Pública e Desenvolvimento Profissional do Professor*. 304 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOULART, Silvia Moreira. A Prática de Ensino na Formação de Professores: uma questão (des) conhecida. *Rev. Univ. Rural, Série Ciênc. Humanas*, v. 24 (1-2), p. 77-87, jan./jun. 2002.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

VII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO EM FÍSICA, 2000, Canelas. *Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 1 CD-ROM.

PONTE, João Pedro da. Conferência Plenária apresentada no ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROFMAT-98, 1998, Guimarães. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, abr.2001.

TICKLE, Les. *Teacher Induction: the way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.

VILLANI, Alberto & FREITAS, Denise de. Análise de uma experiência didática na formação de professores de Ciências. *Investigações em ensino de ciências*, v. 3, n. 2, p.127-142, 1998.

VILLANI, Alberto & VALADARES, Juarez. In: ANPED 22^a. REUNIÃO ANUAL, GT 12, 2002, Caxambu. *A conspiração grupal na mudança de uma escola: um papel esquecido nas análises curriculares*. Caxambu, 2002. 1 CD-ROM.

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em novembro de 2009

