

# LIMITES E POSSIBILIDADES DO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

## LIMITS AND POSSIBILITIES OF THE ACCOMPANIMENT OF THE CURRICULAR PERIOD OF APPRENTICESHIP IN THE PROCESS OF INITIAL TEACHERS' FORMATION

Narjara Zimmermann<sup>1</sup>

Alice Vianna Schmall<sup>2</sup>, Patrícia Montanari Giraldi<sup>3</sup>, Suzani Cassiani de Souza<sup>4</sup>

<sup>1</sup> UFSC /Departamento de Metodologia de Ensino, narjarazi@ig.com.br

<sup>2</sup> UFSC /Departamento de Metodologia de Ensino, alicemar@yahoo.com.br

<sup>3</sup> UFSC /Departamento de Metodologia de Ensino, patriciagiraldi@yahoo.com.br

<sup>4</sup> UFSC /Departamento de Metodologia de Ensino, scsouza@ced.ufsc.br

### Resumo

O aumento significativo da carga horária de estágio dos cursos de licenciatura e do número de licenciandos do país, aliado à ausência de parcerias entre a universidade e a escola pública, motivou grupos de pesquisadores da UFSC e da UFSM a desenvolverem o projeto COTESC. Este projeto tem como objetivos, não só o entendimento do funcionamento dos estágios, mas também a elaboração de propostas que contemplem a superação dos limites observados. Neste trabalho, enfatizamos o estudo do funcionamento de um grupo de trabalho (GT) composto por duas licenciandas do curso de Ciências Biológicas da UFSC, pela professora tutora e por uma pesquisadora da universidade. Os dados foram coletados através de observações registradas em vários documentos. Apesar de algumas limitações encontradas, o desenvolvimento e funcionamento do GT se mostrou eficiente para a necessidade de se integrar mais as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação dos atores envolvidos no estágio curricular.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado, ensino de ciências, formação de professores

### Abstract

The significant increase of amount of time of supervised apprenticeship, from courses of teachers' formation, and the number of teachers' formation course students, allied to the absence of partnership between the university and the public school, have motivated groups of researchers of the UFSC and the UFSM to develop the COTESC project. This project has as objectives the comprehension of functioning of the supervised apprenticeship the elaboration of proposals that contemplate the overcoming of observed limits. In this work, we emphasize the study of a work group (WG) functioning composed by two teachers' formation course students, of Biological Sciences course from UFSC, by the tutorial teacher and a researcher of the university. The data were collected through observations, registered in several documents. Despite of demanded problems, the development and functioning of the WG showed efficient to integrate more of planning activities, accompaniment and evaluation of involved actors in the apprenticeship.

**Keywords:** supervised apprenticeship, science teaching, teachers' formation

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular das licenciaturas tem ocorrido muitas vezes de maneira desarticulada, sem uma maior sistematização na relação escola e universidade, ou mesmo entre os professores das escolas e estagiários. Isto, certamente, pode contribuir para gerar uma situação inadequada na formação inicial desses futuros professores. De acordo com PIMENTA (2000), o estágio curricular nos cursos de formação de professores não prepara os estudantes para o exercício da profissão. Tal fato, segundo a autora, está relacionado à ausência de relações entre “o que ensinar”, “como ensinar” e “a quem ensinar”, o que acaba por provocar uma dicotomia entre teoria e prática.

Consideramos importante discutir a natureza dos olhares que os atores envolvidos lançam sobre o estágio curricular supervisionado (ECS), pois percebemos que estes influenciam nas relações desses atores, no contexto da instituição escolar. Desse modo, esses diferentes olhares sobre a prática podem gerar um distanciamento entre os professores da escola, os professores da licenciatura e os seus estagiários. Resultado disso é que muitas vezes os estagiários são vistos como corpos estranhos à escola, que atrapalham o bom desenvolvimento das atividades em sala e conseqüentemente não são assumidos como potenciais colaboradores do professor ou mesmo, como futuros professores daquela instituição de ensino.

Em virtude deste quadro, as atuais diretrizes curriculares sobre Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 01, de 18.02.2002) preconizam em seus vários documentos, diversos aspectos que precisam ser observados pelas instituições, como por exemplo, a antecipação do contato dos futuros professores com os seus possíveis ambientes de trabalho, em particular, com ambientes escolares. Há também uma clara sinalização da necessária articulação do estudo de conceitos e modelos, suas fundamentações históricas, sociológicas e filosóficas, com a análise de situações reais vivenciadas ou situações-problema propostas (hipotéticas ou não). Em outros termos, reafirma-se a propalada articulação entre as dimensões teóricas e práticas de uma formação profissional (TERRAZZAN, 2003).

Neste sentido, se por um lado a legislação avança em vários pontos problemáticos do estágio curricular supervisionado, por outro ela exige uma nova compreensão do que seja esse estágio nas escolas e nos cursos de graduação. Porém, poucos são os registros na literatura nacional especializada da área de Educação, dando conta da viabilidade de ações em funcionamento na escola. Contudo, a formação inicial de professores vem cada vez mais ocupando um papel de destaque em pesquisas e discussões educacionais. Muitos são os pesquisadores que têm indicado para essa fragilidade existente em cursos de licenciatura, repensando a formação dos professores como é o caso de ALARCÃO (1996); ZEICHNER (1998); PIMENTA (2000), que em seus trabalhos têm mostrado uma necessidade de mudanças frente ao estágio curricular supervisionado, tanto no que se refere às mudanças de postura frente à relação licenciandos e escola, quanto ao próprio sentido do estágio e saberes envolvidos na atuação docente, o que só vêm a acrescentar ainda mais nosso entendimento no que diz respeito à formação inicial de professores.

Tendo em vista estas afirmações, consideramos importante atentarmos para questões que envolvem o modo como os professores e estagiários construíram e vêm construindo suas relações na perspectiva do estágio curricular supervisionado (ECS), bem como o modo como tais relações influenciam nas práticas dos estagiários (licenciandos) no contexto da instituição escolar. A relevância de tal abordagem centra-se no fato de acreditarmos que, ao tornar possível esse espaço de diálogo, estaremos contribuindo para promover uma melhor visão sobre o modo segundo o qual os professores vêem o ECS tanto em seu próprio processo de formação, quanto na formação de um futuro profissional. De modo particular, temos centralizado nossas atenções para as questões que envolvem o modo como os estágios funcionam ou vêm funcionando ou como a escola (incluindo aí os sujeitos envolvidos, sejam eles: professores, diretores,

coordenadores, funcionários, pais e estudantes) se percebe em relação à formação desse futuro professor.

O presente estudo faz parte de um projeto maior denominado “Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores” (COTESC), desenvolvido por meio de uma parceria entre o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/SC<sup>1</sup>. Os objetivos gerais desse projeto envolvem o entendimento do funcionamento dos estágios, das concepções, das expectativas dos professores, dos alunos estagiários e da equipe diretiva sobre formação inicial e continuada de professores, bem como estudos sobre a viabilidade da institucionalização de formas permanentes de interação/parceria universidades e escolas de educação básica, no que concerne à Formação Inicial e à Formação Continuada de professores, em particular para a atuação dos professores em serviço como tutores locais dos Estágios Curriculares em suas escolas.

Especificamente, no caso do grupo da UFSC, o qual envolve estudos sobre a área de ensino de biologia, um conjunto de ações foram propostas e estão sendo realizadas no sentido de elaborarmos um diagnóstico sobre sete escolas estaduais de ensino médio de Florianópolis, o qual tem como objetivos não somente coletar informações sobre o funcionamento dos estágios, mas também obter informações sobre as concepções e expectativas dos professores de biologia e equipe diretiva sobre formação continuada, interações universidade-escola e necessidades formativas dos professores (SOUZA *et al.*, 2004; SOUZA *et al.*, 2005). Dos resultados encontrados, até o presente momento, evidenciamos algumas contradições e silêncios sobre os estágios, que indicam não só a necessidade da aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica (EEBs), mas também uma melhor forma de abordagem dessas possíveis interações.

Nesse trabalho, apresentamos um ensaio sobre o funcionamento de um Grupo de Trabalho (GT), e um estudo sobre os limites e as possibilidades para formação e funcionamento de GT envolvendo:

- a) Alunos-professores, estagiários em Formação Inicial;
- b) Professores da EEBs, em serviço, tutores destes estagiários;
- c) Docentes da Universidade, supervisores destes estagiários.

Este GT foi composto por duas licenciandas do curso de Ciências Biológicas da UFSC, pela professora tutora e pelas pesquisadoras/professoras da universidade e foi dedicado à produção de planejamentos escolares e à reflexão sistemática sobre o desenvolvimento da prática docente.

## 2. FORMAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE TRABALHO

Um diagnóstico foi realizado anteriormente, no qual nos debruçamos em análises de documentos (Projeto Político Pedagógico) de oito escolas escolhidas por critérios variados como: localização no entorno da UFSC, tradição de realização dos estágios e abertura das escolas à recepção dos estudantes universitários. Além dos documentos analisados, a equipe do projeto fez visitas às escolas e entrevistas informais com professores de Biologia e diretores das mesmas, e ainda visitas à Secretaria de Educação, para um maior conhecimento sobre estas instituições de ensino (SOUZA *et al.*, 2004).

Para compor este diagnóstico, foram distribuídos também 29 questionários semi-abertos elaborados pelos pesquisadores, entregues nas oito escolas de Florianópolis aos professores de Biologia, dos quais obtivemos retorno de 16. O objetivo maior desse questionário era a

<sup>1</sup> Financiado pelo CNPq. O Projeto é coordenado do Prof. Eduardo Adolpho Terrazzan da UFSM.

identificação de professores tutores, através de suas concepções e práticas sobre diversos aspectos dos estágios curriculares e de formação continuada (SOUZA *et al.*, 2005).

Neste contexto, a escola na qual realizamos esta pesquisa era uma das escolas escolhidas como parceiras do projeto COTESC e a professora foi identificada através deste diagnóstico inicial por apresentar um perfil de professora-tutora. Assim, tendo em vista o diagnóstico inicial já realizado, foi possível estabelecer alguns critérios, que envolvessem a professora na parceria estagiário/professor, numa perspectiva de atuação de um modelo de tutoria:

O tutor, portanto, é aquele que trabalha para criar e manter processos de indagação colaborativa, auxiliando o licenciando na busca de soluções para os problemas, porém sem tirar-lhe a liberdade de escolher e produzir novas possibilidades para a ação. Por essa razão dizemos que o licenciando passa de um estado de imitação para a auto-gestão. Ainda, o tutor fornece elementos para a auto-sustentação didática e pessoal dos indivíduos envolvidos na experiência colaborativa e permite também, amparar as necessidades emocionais, sociais e intelectuais dos professores iniciantes. (CERRI, 2003 p. 04)

Além da escolha da escola e do professor-tutor, os estagiários foram selecionados por estarem participando da prática de ensino e se prontificarem a realizar este acompanhamento, que requer uma maior disponibilidade de horários. Além disso, uma das estagiárias já fazia parte do projeto do COTESC, como auxiliar de pesquisa, facilitando ainda mais a formação do GT.

Em reuniões quinzenais, as estagiárias e a professora-tutora discutiram o planejamento e andamento das atividades relacionadas ao estágio, enquanto a supervisora fazia a observação e anotações em seu diário de campo do funcionamento destes encontros. O registro das reuniões do GT também foi feito em formato de ata, redigido pela supervisora a cada encontro. Além dessas atas, outra forma de registro proposta para o GT foram os pareceres redigidos pela professora tutora e pela supervisora do GT, numa frequência quinzenal. De um modo geral, esses pareceres se configuravam em opiniões e observações do andamento do estágio. Os diários de campo das estagiárias também se constituíram em uma forma de registro do funcionamento da prática de ensino.

Além das reuniões quinzenais do GT, as estagiárias tinham encontros semanais com a professora da disciplina de Prática de Ensino, que também participou da elaboração dos planos de ensino, da aplicação da proposta em sala de aula e da avaliação da prática docente.

### 3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ESTÁGIO

O estágio ocorreu ao longo de um semestre, englobando três fases distintas: observação, monitoramento e regência. As duas primeiras fases aconteceram nos dois meses iniciais do semestre e foi nesse período que foram feitas as observações do contexto da escola e das aulas de ciências. O plano de ensino foi construído e as primeiras reuniões do GT foram realizadas. A última fase que corresponde à da regência ocorreu num período de um mês e meio e se caracterizou pela execução do plano de ensino, culminando nas avaliações do estágio.

Após a fase de observação das aulas de ciências de todas as turmas do ensino fundamental, as alunas escolheram uma turma de oitava série para realização de sua prática de ensino. Essa escolha não foi aleatória. As alunas consideraram que trabalhar com turmas de oitava série era um desafio para biólogos, pois os conteúdos tradicionalmente trabalhados eram provenientes das áreas de Física e Química, numa espécie de introdução a estas ciências para o Ensino Médio. Estes conteúdos, normalmente, são tratados em sala de aula de forma fragmentada e sem nenhuma relação com a realidade cotidiana dos alunos. As estagiárias não concebiam a forma como eles eram tratados, como fundamentais naquele momento da escolarização dos alunos, sendo sugerido por elas um tema que pudesse integrar assuntos

referentes às diversas áreas dessa disciplina e que, além disso, fosse possível a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos.

A escolha do tema desenvolvido no estágio foi muito influenciada por uma série de seminários desenvolvidos no semestre anterior na disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. Um dos temas desenvolvidos nos seminários foi o Acidente Radioativo de Goiânia. Este foi escolhido pelas estagiárias como tema de sua prática de ensino devido ao enorme potencial para se abordar os conteúdos relacionados às oitavas séries numa perspectiva crítica da influência da ciência na nossa vida cotidiana, além de integrar os conteúdos curriculares da Química, Física e da Biologia, com abordagens históricas e sociológicas. Essas abordagens dificilmente são vistas na graduação. E isso remete em direção ao que nos coloca Tardif (2002) sobre os problemas das disciplinas na universidade:

Essa Lógica disciplinar é regida por questões do conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois se ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (p.272.)

Consideramos que a escolha do tema e a forma como foi trabalhado representaram a diferenciação desta proposta em relação a esta tradição fragmentada no currículo de ciências, no qual as disciplinas não têm relação entre elas e nem com as necessidades da prática educativa. Consideramos também que o tema foi fundamental para a interação entre estagiárias e professora tutora. Era uma proposta diferenciada que a professora nunca havia trabalhado. Isso gerou alguns conflitos do ponto de vista do currículo proposto inicialmente pela professora, que considerava aquelas abordagens muito diferentes das necessárias ao ensino de ciências. A professora enfatizava que, ao abordar outros conteúdos, poderia prejudicar os alunos das classes menos favorecidas se quisessem prestar o vestibular, como mostrado no seguinte trecho do caderno de campo de uma das estagiárias em que foi registrada uma fala da professora:

História da Ciência não cai no vestibular. A grande maioria dos alunos não tem condições de pagar um cursinho pré-vestibular, e mesmo os que puderem, terão que ter uma base mínima para poder aproveitar as aulas do cursinho que são levadas a toque de caixa. Temos pouco tempo, e muito conteúdo, não podemos perder tempo, explicando várias vezes a mesma coisa e contando histórias que não serão cobradas nas provas.

Esta fala ocorreu numa entrevista informal em que se discutia o currículo do curso e os objetivos das aulas de ciências do Ensino Fundamental. Apesar de a professora ter clareza da necessidade de formação dos alunos para o exercício da cidadania, o próprio conceito de cidadania estava sendo entendido de forma diferente. As estagiárias perceberam que, para a professora, cidadania representava muito mais a preparação para o vestibular, a inserção no mercado de trabalho e a ascensão profissional em relação às profissões dos pais dos alunos, do que desenvolver capacidade crítica e reflexiva da influência da ciência na vida cotidiana do estudante.

Apesar de a professora também considerar importante a formação crítica, as estagiárias perceberam em suas argumentações que o valor agregado à formação profissional no conceito de cidadania da professora se sobrepunha sobremaneira ao valor relacionado à formação crítica dos alunos. Nesse sentido, muitas vezes as estagiárias precisaram negociar com a professora a

importância dos conteúdos com enfoques sociais e como isso também deveria fazer parte do currículo, inclusive o oficial como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além da temática diferenciada, foram utilizados nas aulas diversos recursos metodológicos, tais como: vídeos, textos alternativos ao livro didático, músicas e jogos. Recursos bastante apreciados pelos alunos e pela própria professora tutora.

Outro fator gerador de conflitos foi o planejamento do tempo em que os conteúdos seriam trabalhados em sala. As estagiárias requisitaram mais aulas do que as previamente reservadas para o desenvolvimento de sua prática de ensino, para rever alguns conteúdos nos quais os alunos apresentavam maior dificuldade, no entendimento das estagiárias, sem que, no entanto, a professora tutora achasse necessário. Em sua avaliação final da disciplina, a professora colocou a seguinte passagem quando fala sobre essa discordância:

Quanto ao tempo usado, apesar de eu entender o quanto é importante trabalhar novamente o conteúdo que não foi bem captado, é necessário ter-se limite e procurar saber o porquê do não entendimento, já que, muitas vezes, o aluno faz o “jogo do não entendi” porque não prestou atenção ou quer “ganhar” tempo.

Quando pensamos na atuação profissional docente, sabemos que são muitos os saberes vinculados à prática cotidiana do professor. Saberes que o professor orientador do estágio não é capaz de dar conta por vários motivos, entre eles: a não vivência cotidiana da escola. Tendo isso em vista, acreditamos que o trabalho de parceria, em que os professores que recebem os estagiários assumem uma função de tutoria, torna a experiência do estágio mais voltada à realidade escolar e à própria profissão docente. Para Nóvoa (1994):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas...

Neste trecho Nóvoa destaca a importância de diálogo entre professores, no sentido de possibilitar a consolidação de saberes próprios da prática profissional. Nesse sentido, entendemos que a interação professor e estagiário, no contexto do estágio curricular supervisionado, permite o reconhecimento de saberes e práticas. Desse modo, o professor que recebe estagiários em suas salas torna-se um parceiro no processo de formação profissional do licenciando, bem como a escola também assume um papel de maior responsabilidade frente a tal processo.

O estágio foi então construído a partir destas discussões, tendo a professora um papel bastante importante, mostrando às estagiárias que era preciso colocar os “pés no chão”, adaptando seu plano de ensino à realidade em sala de aula. A partir dessas intervenções, a professora contribuiu com a construção e o desenvolvimento da prática de ensino ao colocar em uso seus saberes profissionais, adquiridos ao longo de sua trajetória de formação, como afirma Tardif:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam “o saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. (2002, p. 19)

Foram justamente estes saberes do professor que se fizeram necessários para o bom desenvolvimento do estágio, uma vez que as estagiárias viam-se em situações nunca antes vividas, por exemplo, agitação dos alunos impedindo a continuação das atividades propostas,

falta de interesse dos, entre outros conflitos comumente encontrados na sala de aula. Em sua avaliação sobre o estágio das alunas, a professora tutora ressalta o valor de seus saberes, como no trecho a seguir:

...É importante também uma certa rigidez em alguns momentos, não deixando, com isso, de sermos camaradas para que eles respeitem e entendam a nossa preocupação com relação à necessidade de aquisição de conhecimento, de aprender a aprender e de socialização para a participação como cidadão.

Nesta passagem, podemos perceber a preocupação da professora em manter a disciplina sem deixar de ter uma relação de afetividade e companheirismo com os alunos. Notamos também que a professora apresenta uma preocupação com a formação do aluno, quando coloca o aluno como um ser social, não enfatizando apenas a sua parte cognitiva.

#### **4. LIMITES E POSSIBILIDADES DO FUNCIONAMENTO DO GT**

As primeiras reuniões do GT foram muito importantes para a discussão, o planejamento e execução do plano de ensino. Nas reuniões finais do GT, o plano já havia sido todo discutido em reuniões informais com a professora. O desenvolvimento das atividades, as discussões foram realizadas antes ou depois das aulas, sem a presença do supervisor, já que as estagiárias já tinham estabelecido uma relação de proximidade com a professora-tutora.

O fato de estabelecermos reuniões para o encontro do GT é fundamental para agregar e abrir espaços para a discussão das práticas em movimento. A impossibilidade do cumprimento da frequência programada pode ser afetada pela falta de tempo dos envolvidos, professores e estagiários, principalmente para as reuniões na última etapa, em que há a proximidade das inúmeras demandas do final do semestre.

O local e horário para os encontros do GT também se configuram em uma reflexão. Nesse caso, os encontros foram realizados, em geral, durante o final do horário de almoço da professora, na sala de espera do gabinete do diretor, visto a impossibilidade das estagiárias de frequentarem a sala dos professores, por determinação do diretor da escola. Essa determinação está em consonância com uma forma de olhar para o estagiário, como aquele que atrapalha, aquele para quem a escola está fazendo um favor. Infelizmente a escola e seus sujeitos, muitas vezes, não vêem o estagiário como um futuro colega. Isso afeta a percepção dos estagiários que se por um lado se percebem professores quando iniciam a prática, por outro encontram um ambiente hostil, levando a um desestímulo para levar a frente esta profissão. É preciso mudar essa ótica, ainda mais no momento em que estamos vivenciando a implantação das 480 horas/aula do estágio supervisionado, propostas pelas diretrizes curriculares nacionais, supondo uma ampla convivência entre as partes.

Outro fator importante a ser considerado foi o estabelecimento de um novo canal de comunicação entre as partes envolvidas, fortalecendo um vínculo maior entre elas. Vínculo este que possibilitou um maior debate sobre temas, pedidos de orientações e até mesmo discordâncias em relação a algumas atividades propostas, criando, assim uma relação afetiva entre as estagiárias e a professora tutora, o que possibilitou um maior crescimento para ambos os lados. Em seu parecer final, a professora tutora fala sobre esta relação estabelecida, que pode ser observada nos trechos abaixo:

Como notei um grande envolvimento entre as estagiárias, um verdadeiro trabalho em equipe, me senti com liberdade de avaliá-las (...) Gostaria de aproveitar para dizer que gostei bastante da relação que mantivemos umas com as outras, pois

elas foram bem receptivas e interessadas em saber minha opinião a respeito de suas atuações, sendo que os encontros não foram restritos à sala de aula...

Mesmo não tendo conseguido manter a regularidade pretendida dos encontros, consideramos que estes foram de grande contribuição para o desenvolvimento do estágio. Tanto as estagiárias quando a tutora puderam repensar as suas ações e concepções em relação ao desenvolvimento do estágio, a partir da reflexão construída ao longo das atividades propostas para o GT. Se por um lado as estagiárias refaziam seu plano de ensino em consequência de demandas surgidas a partir de contribuições da professora tutora, por outro algumas vezes a professora tutora reconheceu divergências das estagiárias em relação as suas orientações, como contribuições interessantes de um outro olhar sobre a prática educativa.

De outro modo, o que pode ocorrer na forma não sistematizada dos encontros entre os estagiários e o professor tutor é que esse espaço de reflexão se torna mínimo ou inexistente ou se dá de forma muito lenta e portando não possibilita a reformulação do plano em tempo de serem incorporadas ao longo de sua aplicação. Nesse caso, o aprendizado, fruto dessa troca, resulta em constatações nos relatórios de prática de ensino, contribuindo pouco para o desenvolvimento do plano.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que, para o professor tutor, é preciso um tratamento especial, em que pese a possibilidade de dar a este alguns retornos envolvidos em suas novas atribuições. Por exemplo, que isso seja reconhecido oficialmente, deve ser dado um tempo remunerado fora da sala de aula, para trabalhar com os estagiários, já que essa atividade é mais uma atribuição ao professor, já tão sobrecarregado no seu dia-a-dia. Além disso, a universidade deve promover retornos principalmente a esses professores, seja na formação continuada, seja através de encontros que congreguem esses professores tutores.

Desta forma, acreditamos nas possibilidades de uma maior integração entre estas duas instituições de ensino – escola e universidade – contribuindo para que o estágio curricular não seja apenas o cumprimento de uma disciplina obrigatória, parte dos requisitos para obtenção do título de licenciado, mas que venha efetivamente a se constituir como um primeiro passo para a prática docente. Neste sentido, a importância específica do trabalho fica garantida pelas contribuições que pretendemos trazer para que as Redes de Ensino (estaduais e municipais) e as Agências Formadoras (universidades, centros universitários e faculdades isoladas) possam repensar e planejar sua atuação conjunta na Formação Inicial e Continuada de Professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal. Porto Editora. 1996.
- CERRI, Yara L. N. S. Contribuição à formação inicial de professores de ciências: o modelo de tutoria. *Atas Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Bauru/BRA. 2003.
- NÓVOA, António. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. Manuscrito inédito. 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo/BRA. Cortez. 2000.
- SOUZA, Suzani C., et al. Os novos estágios curriculares: estudos sobre as possibilidades e limites em escolas de Florianópolis. *IX Encontro Perspectivas Ensino de Biologia*. São Paulo/BRA. 2004.

SOUZA, Suzani C., *et al.* Concepções e práticas de professores de biologia sobre o estágio curricular supervisionado: uma ferramenta importante para a formação inicial. *XV Congresso de Leitura - II Seminário de produção de conhecimentos, saberes e formação docente*. Campinas/BRA. 2005. (no prelo)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2<sup>a</sup> edição. Petrópolis/BRA. Vozes. 2002.

TERRAZZAN, Eduardo A., *et al.* Concepções práticas presentes em escolas de ensino médio sobre aspectos envolvidos na formação de professores. *Atas do VI Escola de Verão Para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física e Química*. Rio de Janeiro/BRA. 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, Dário; GERALDI, Corinta M. G. e PEREIRA, Elizabeth (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras. 1998.