

O PAPEL DO PROFESSOR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE DE CIÊNCIAS: Um discurso no silêncio

THE SCHOOL TEACHER'S RULE IN THE EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER OF SCIENCE: a discourse in silence

Giselle de Souza Paula¹

Suzani Cassiani²

RESUMO

No presente trabalho, centramos nosso olhar no Estágio Curricular Supervisionado – ECS, mais especificamente nas relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos (professores da universidade e das escolas campo de estágio e licenciandos), buscando identificar em trabalhos publicados sobre essa etapa da formação, como ocorreram as aproximações dos licenciando ao espaço escolar e o papel do professor da escola nesse processo. Identificamos uma ausência dos saberes do docente da escola e da valorização de sua prática e a relacionamos com o silenciamento na perspectiva da Análise do Discurso da Linha Francesa – AD. Filiamos esse silêncio à sua historicidade buscando pistas sobre a construção desse discurso. Concluímos que a ausência naturalizada do professor da escola e de seus saberes na formação do futuro professor constitui discursos produzidos pela academia que os ignoram e silenciam com relação a eles. Formado também nessas bases, o professor da educação básica constrói sentidos, por exemplo, percebendo-se como ausente do processo, assumindo uma posição e, conseqüentemente, um papel que o colocou no silêncio, mesmo após o surgimento de um novo discurso produzido a partir da valorização da prática na formação inicial do professor.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação de professores de Ciências. Discurso.

ABSTRACT

In this paper we focus our attention on the Supervised Internship teacher's practice, specifically in relations established between the individuals involved (professor, schools, and students), seeking to identify papers about this subject as the approaches to the students of the school and the school-teacher's role in this process. We identified a school teacher's lack of knowledge and also a lack of appreciation of their practice and related it to the prospect of silencing in Discourse Analysis of the French Line – DA. We affiliate this silence to its historicity seeking

¹Profa. Dra. Colégio de Aplicação – UFSC. E-mail: gj_selle1@hotmail.com

² Profa. Dra. Departamento de Metodologia de Ensino – UFSC.
E-mail: suzanicassiani@gmail.com

clues on the construction of this discourse. We conclude that the naturalized absence of the school-teachers and of their knowledge in the education of the future teachers is produced by academy speeches that ignore them and silence about them. Also formed on this basis, the teacher of basic education builds his senses, for example, perceiving himself absent from the process, assuming a position and, consequently, a role that placed him in silence, even after the emergence of a new discourse produced from practice valuation in the initial teacher education. **Keywords:** Supervised Internship Teachers' Practice. Teacher Education in Science. Discourse.

INTRODUÇÃO

Tem se configurado como um desafio a superação da concepção do Estágio Curricular Supervisionado - ECS, como 'a parte mais prática' (PIMENTA, 2006) dos cursos de licenciatura, mesmo após as modificações nos currículos desses cursos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2002) e a introdução das disciplinas de Prática como Componente Curricular - PCC.

Instituído oficialmente na década de 60 pelo parecer CFE 292/62, o ECS, vem ao longo de décadas, ocupando o mesmo espaço na estruturação curricular dos cursos de formação de professores e mantendo configuração semelhante àquela de quando foi estruturado, fundamentado nos pressupostos do racionalismo técnico. Nesse modelo, ele é considerado o espaço onde conhecimento obtido na universidade deve ser aplicado, sendo realizado no(s) último(s) semestre(s) dos cursos, após os licenciandos cursarem as disciplinas que abarcam as teorias das Ciências Básicas seguidas daquelas que abarcam as teorias das Ciências da Educação.

Mudanças mais consistentes na configuração do estágio foram verificadas a partir do modelo alternativo de formação proposto por Schön (1987), que pautado na epistemologia da prática possibilitou um novo olhar sobre a formação de professores. (JORDÃO, 2005). Surgiu a partir daí, uma a tendência em centrar a formação na pesquisa e na

investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola por meio da reflexão. (PIMENTA, 2006).

Nessa mesma direção, Marcondes (2002) enfatiza que a inserção da prática reflexiva durante o ECS, modificou a configuração do mesmo. Foi superada, de acordo com a autora, a concepção deste como espaço de observação de “modelos” e de campo de “aplicação das teorias” para uma concepção de prática voltada para a “observação, análise e reflexão” de situações de ensino, ou seja, de investigação; e essa, tem sido a principal estratégia utilizada no processo de formação do professor. No entanto, a autora salienta que no desenvolvimento da prática reflexiva e do professor como principal pesquisador de sua própria prática, a desconexão entre o mundo acadêmico e a realidade da escola ainda é relevante.

As reais condições em que o ECS vem sendo desenvolvido são evidenciadas por vários autores que investigam esse período da formação docente e verifica-se que algumas dificuldades se mantêm.

Segundo Cassiani-Souza et al. (2005) de modo geral, 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. São dificuldades apontadas pelos professores da rede pública de ensino onde os estágios são realizados: ausência de articulação entre disciplinas teóricas e a prática de sala de aula; curta duração do estágio que dificulta o convívio e conhecimento da realidade escolar; dificuldade em enfrentar situações do dia-a-dia da sala de aula; mínima parceria entre as instituições envolvidas e de forma pontual; dificuldades na orientação e acompanhamento dos estagiários por parte dos professores supervisores do estágio; dificuldades dos estagiários na estruturação das aulas e adequação do conteúdo e da linguagem à faixa etária trabalhada; pouco tempo disponível dos professores das escolas para o acompanhamento dos estagiários; ausência nas escolas de uma organização prévia para

receber os estagiários; desobrigação das Escolas de Ensino Básico no envolvimento com o processo formação inicial dos professores.

Já Winch et al. (2006) apresentam a visão de equipes diretivas das escolas campo de estágio e de estagiários, com relação ao desenvolvimento do ECS. Seus resultados evidenciam que poucas escolas apresentam normas para a realização de estágios, e na maioria daquelas que as apresentam, elas são transmitidas informalmente; a realização do estágio se dá por meio de decisão do professor da escola em receber o estagiário, não havendo um envolvimento da equipe diretiva nesse processo, exceto em assuntos burocráticos; a equipe diretiva demonstra interesse no acompanhamento do estagiário pelo professor da escola e vê como uma forma de interação entre as universidades e escolas a presença do professor orientador na instituição campo de estágio, porém, de acordo com os estagiários isso nem sempre ocorre; a avaliação do estágio fica comprometida, já que não há uma definição do responsável por este procedimento.

Esse breve levantamento de aspectos relevantes com relação ao modo como os estágios vêm sendo desenvolvidos, aliados à atual conjuntura em que existe o aumento da demanda pelos cursos de licenciatura; à ampliação da quantidade de horas para a realização do ECS; e à precária infraestrutura da maioria das escolas para a recepção, acompanhamento e avaliação dos estagiários, evidenciam a necessidade de modificação na configuração atual deste, e por consequência, na relação entre a universidade, as escolas e seus profissionais. (ZEICHNER, 1995; ALARCÃO, 1996; TERRAZZAN, 2003; CASSIANI-SOUZA et al., 2004; BARICHELLO et al., 2005; PIMENTA, 2006).

Do complexo quadro relacionado a essa etapa da formação docente centramos nosso olhar na relação que se estabelece entre os sujeitos diretamente envolvidos durante o ECS, quais sejam: o licenciando e os professores das Universidades e das Escolas de Ensino Básico, dando ênfase neste trabalho, principalmente ao papel desempenhado pelo professor da escola nessa etapa da formação.

Temos o objetivo de investigar esse aspecto em trabalhos que resultam de ações concretas realizadas durante o ECS que visam um vínculo mais estreito entre essas unidades de formação.

DELIMITANDO O CORPUS DA ANÁLISE

Buscamos na literatura especializada da área, trabalhos em que o desenvolvimento do ECS tivesse sido realizado de forma compartilhada entre as instituições acima citadas. Verificamos, de modo geral, há um volume reduzido de trabalhos nessa direção, o que vai ao encontro das afirmações de Queiroz et al. (2005) de que a parceria na formação de professores é um objeto bastante recente de investigação.

Dentre as fontes pesquisadas selecionamos os anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE como aquela que concentra a divulgação de pesquisas relacionadas à formação de professores, principalmente quando consideramos o foco específico de interesse de nossa investigação, o ECS. Além disso, esse evento ocorre regularmente a cada dois anos e vem apresentando número crescente de trabalhos a cada edição, assumindo grande importância nessa área do conhecimento, reunindo especialistas e pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação do país.

Analisamos os trabalhos aceitos para apresentação nas formas de painel e pôster dos encontros realizados em 2006 e 2008, por julgar maior a possibilidade de conter trabalhos com resultados de investigações desenvolvidas a partir da publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002, contemplando dessa forma, uma maior aproximação e parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica, e conseqüentemente, entre seus profissionais.

Centramos nosso olhar nos trabalhos que apresentavam relato de experiências ou resultados de investigações desenvolvidas no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e médio (1ª a 3ª série), pela semelhança na estruturação curricular dos cursos e no modo como os estágios são

desenvolvidos nas escolas pelos cursos que formam os professores para atuar nessas séries. Além disso, consideramos os trabalhos que se referiam à pesquisa ou relato de experiência cujos dados foram obtidos por observação direta durante o desenvolvimento do ECS; ou cuja fonte de dados constituiu-se de questionários, entrevistas e/ou documentos escritos referentes a esta etapa da formação do professor, tais como: projetos, planos e relatórios de estágio, diários reflexivos e artigos; e que continham registros sobre interações entre as instituições e/ou entre os sujeitos envolvidos, procurando analisar nessas pesquisas a maneira como ocorreu a aproximação universidade/escola, principalmente com relação ao que levou o estagiário ao ambiente escolar e como ocorreram as relações entre os sujeitos envolvidos, com ênfase no papel do professor dessa instituição e na possibilidade de compartilhamento de seus saberes.

ALGUNS RESULTADOS

Com as análises pudemos constatar que diferentes relações se estabelecem entre essas instituições e seus profissionais e que apesar de uma homogeneidade nas concepções teóricas que fundamentam essas propostas em torno da reflexão crítica, diferentes caminhos metodológicos determinam uma variedade de práticas com relação à coparticipação das unidades formadoras (Instituições de Ensino Superior e Escolas de Ensino Básico) e, conseqüentemente, o envolvimento e compartilhamento de saberes entre seus profissionais.

Identificamos trabalhos em que a aproximação do licenciando ao espaço escolar teve como objetivo coletar dados sobre seus sujeitos (profissionais e alunos) e/ou sobre os processos que nela ocorrem, visando reflexões do licenciando juntamente com o professor supervisor de estágio, sem indicar um envolvimento mais próximo com o docente da escola.

O modo como os licenciandos coletaram os dados para a reflexão foram distintos, entre os quais identificamos: observação de aulas com registro em portfólio (SILVA, 2008), ou com registro de sentidos construídos pelos licenciandos em relatórios de estágio (OLIVEIRA; TRIVELATO, 2006); entrevistas com professores (RIBEIRO, 2008); conjugando observação das aulas e entrevistas, com a direção (DORNELES et al., 2006), ou sobre as histórias de vida de professores da rede pública e privada. (LIMA, 2008).

Alguns aspectos, por vezes identificados nesses trabalhos, tais como: a análise e reflexão dos dados obtidos fora do ambiente escolar e o papel passivo do professor como 'fonte de dados'; a postura crítica com relação aos processos de ensino-aprendizagem observados pelos licenciandos, muitas vezes, desvinculadas do contexto histórico-político-social da educação; e o discurso dominante sobre a ineficiência da escola e de seus profissionais, além da resistência às mudanças, refletem, e ao mesmo tempo, podem contribuir para o distanciamento historicamente observado entre as instituições envolvidas na formação de professores.

O envolvimento do licenciando e dos docentes universitários com o professor da escola para reflexão e avaliação sobre o processo de ensino e da aprendizagem no final do estágio, após a execução da atividade de docência foi realizada por Rosito et al. (2008).

Um maior compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no estágio foi verificado nos trabalhos que tratam da formação crítico-reflexiva do licenciando por meio da pesquisa, a partir das demandas da escola.

Essas demandas subsidiaram subprojetos de ensino (FERREIRA, 2006); contribuíram para o desenvolvimento de metodologias de intervenção-ação como alternativa de responder às dificuldades encontradas na escola (ROCHA, 2006); fundamentaram a coleta de dados pelos licenciandos para o desenvolvimento de projetos no estágio (MORAES, 2008); subsidiaram projetos e práticas de intervenção pedagógica elaborados pelo professor da Prática de Ensino e pelos licenciandos (SANTOS FILHO, 2006); possibilitaram um diagnóstico

escolar para o desenvolvimento de uma metodologia de Ensino por Projetos pautados pela negociação, escolha e prática entre professores das escolas e estagiários (BARCELLOS; VILLANI, 2008); permitiram o desenvolvimento de oficinas pedagógicas a partir de temas definidos em parceria entre os licenciandos e os professores da escola, sob supervisão da professora supervisora da disciplina de Prática de Ensino (GIANOTTO, 2006); possibilitaram o desenvolvimento da prática sob a perspectiva de projetos e estabelecimento de troca entre estagiários, professores e licenciandos. (FIGUEIREDO, 2006).

Parcerias mais efetivas entre a universidade e as escolas campo de estágio puderam ser estabelecidas de diferentes maneiras: pela viabilização de momentos de ação coletiva e reflexiva entre professores dessas instituições e acadêmicos da licenciatura acerca do planejamento e encaminhamento das atividades desenvolvidas durante o estágio (SILVEIRA et al., 2006); como resultado das relações estabelecidas entre os licenciandos, professores e alunos, com a valorização do aprendizado com o professor da escola (VILELA et al., 2006); por meio da vivência das aulas da professora na escola e a busca por diálogo constante sobre as intencionalidades das ações dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a prática, valorizando a necessidade de reconhecimento dos saberes desenvolvidos na prática pelos professores da escola como fonte de conhecimento para os futuros profissionais (LOCATELLI, 2008); a partir da aproximação dos licenciandos à escola, considerando as relações estabelecidas com a professora da turma onde o estágio ocorreu e o desenvolvimento de material didático próprio (FIGHERA; GODINHO, 2008); por meio de parceria colaborativa entre a universidade e a escola pautada em relações de coparticipação, parceria e colaboração entre as instituições (AROEIRA, 2008); com as Interações Triádicas entre licenciandos, professores da escola básica e professores da universidade fundamentadas em reflexões de suas concepções e práticas docentes (ZANON et al., 2008); pela proposição da atividade de aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua, podendo

gerar novos espaços dialógicos e (re)significar as fronteiras do mundo universidade-escola. (MATEUS, 2006).

Uma relação ainda mais próxima entre os profissionais das instituições formadoras e os licenciandos foi proposta nos trabalhos desenvolvidos pelo projeto Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores. (COTESC³). Nesse projeto, partiram de um diagnóstico inicial sobre o estágio e propuseram avanços no desenvolvimento do ECS com vistas a uma aproximação e o compartilhamento de ações entre universidade e escola na formação inicial. Esses trabalhos fundamentaram-se no acompanhamento do desenvolvimento do estágio por meio da formação de um GT (Grupos de Trabalho formados pelos alunos da licenciatura em estágio, pelo professor da escola e pelo docente da universidade), assumindo o professor da escola, o papel de tutor. Cassiani-Souza et al. (2006) identificaram como resultados positivos do GT o importante papel deste como espaço de discussão, planejamento e replanejamento das aulas e do plano de ensino; a possibilidade de uma relação de proximidade entre as estagiárias e a professora-regente, além de servir como canal de comunicação entre as partes envolvidas, fortalecendo um vínculo entre as mesmas. Kist et al. (2006) enfatizaram a importância deste como espaço para discussões de questões disciplinares da turma e salientaram o aspecto positivo da troca de experiências entre tutores, estagiários e alunos das escolas, além do importante papel desempenhado pelos tutores como “elo de ligação” entre a turma e o estagiário. Silva (2008) concluiu que o tutor teve como função a orientação profissional do estagiário, colaborando para a construção de saberes com relação à ação docente, principalmente no que se refere aos “*dilemas e desafios*” enfrentados no decorrer do estágio, relacionados ao planejamento das aulas, à avaliação dos alunos e à gestão de classe.

³ Financiado pelo CNPq, sob a coordenação da segunda autora desse artigo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que foi exposto até aqui permite a conclusão que ao longo do estágio vêm sendo valorizadas atividades que permitem o desenvolvimento de reflexão e de pesquisa; e que sua realização nesses moldes fundamenta-se na “prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos educacionais”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.51). Assim, é certo que ocorre uma maior aproximação entre os professores e os licenciandos das universidades com os profissionais das escolas e com o ambiente escolar. No entanto, essas aproximações acontecem de diferentes maneiras e com níveis de envolvimento variados, influenciando de maneira determinante a reelaboração ou a constituição de novos saberes entre os sujeitos envolvidos.

Apesar dessa aproximação, identificamos em grande parte dos discursos sobre a formação, durante o ECS, a ausência do professor da escola, principalmente no que se refere a uma visão positiva de seus saberes e à valorização de sua prática. Essa ausência está presente no discurso dos docentes das universidades e dos futuros professores em formação, como podemos verificar nos fragmentos abaixo:

No diário, os estagiários registram observações referentes ao conteúdo e os objetivos da aula; o tipo de comunicação desenvolvida entre o professor e o aluno; a habilidade de fazer perguntas; o uso de recursos auxiliares...

Na Universidade, em encontros semanais, o grupo de licenciandos e os docentes universitários (professores de Biologia, Física e Química) discutem e refletem as situações de sala de aula; estudam, analisam e discutem questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de Ciências... (ROSITO, 2008).

... Após realizar reunião com o professor de Biologia para conhecer os conteúdos que devem ser trabalhados durante o Estágio, o futuro professor inicia o planejamento das aulas com orientação dos professores orientadores de estágio da IES. (LISOVSKI, 2008).

Também podemos identificá-la no discurso dos próprios professores da educação básica, quando falam do papel das instituições e de seus profissionais na formação de professores.

Todo o processo de formação deve ser feito na Universidade, pois a Escola básica, muitas vezes, não possui nem condições físicas e materiais para seu trabalho habitual, quanto mais para a formação de professores; é só dar uma olhadinha aqui. (fragmento da fala de uma professora de matemática extraído do texto de Silveira, 2008).

Como afirmam Lisovski e Terrazzan (2006, p. 4): “As EEB também não se veem como uma Instituição formadora, corresponsável pela formação dos futuros professores. As Escolas não compreendem a importância de suas contribuições para a formação dos estagiários.”

Outro aspecto relevante é o limitado envolvimento do professor supervisor do estágio com o professor da escola. Muitas vezes, quando ocorre, dá-se de maneira hierarquizada. Não raramente, a concepção do estágio como momento de formação inicial e continuada do professor da educação básica constitui o discurso dos docentes universitários. Sua auto exclusão nesse processo de formação (como se esse espaço não lhe propiciasse aprendizado) deixa pistas, em seu discurso, com relação aos sentidos construídos por ele sobre a produção de conhecimento no espaço escolar durante o desenvolvimento do estágio; ou ainda, reflete a distância da relação que se estabelece entre os profissionais docentes do estágio.

Na perspectiva da Análise do Discurso - AD, essa ausência do professor da escola e/ou de seus saberes durante a formação do futuro professor pode ser configurada como ‘silêncio’; pensado aqui na perspectiva teórica proposta por Orlandi (2007) que o distingue do silêncio místico e do silêncio empírico, pela materialidade que este adquire na relação estabelecida entre dizer e não dizer. Nessa perspectiva, a autora (des)configura o silêncio como “vazio”, quando relaciona sujeito-linguagem-história. Concebido assim, “o silêncio é preche de sentidos”; é polissêmico. Porém, ele não é diretamente observável. Ele é percebido,...

“nós o sentimos, ele está lá”... Ele não é representável fato que coloca limites à interpretabilidade (atribuição de sentido). Nas palavras de Orlandi:

Diríamos que o silêncio não é interpretável, mas compreensível. Compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa. Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar. (ORLANDI, 2007, p.50).

Na obra *As Formas do Silêncio*, Orlandi (2007) faz a distinção entre silêncio fundador e silenciamento ou política do silêncio, subdividindo este último em duas formas de existência: silêncio constitutivo e silêncio local ou Censura.

Situamos o silêncio observado em nossa análise como um silenciamento que se define pelo fato de que ao dizer algo se apagam necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Mais especificamente como o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma determinada conjuntura. “A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura de forma localizada, o que do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala”. (ORLANDI, 2007, p. 77). De acordo com Orlandi a censura está diretamente relacionada às relações de poder que se estabelecem em uma sociedade, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Assim, silêncio local é a interdição do dizer. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito e o que não pode ser dito, considerando as relações de forças sustentadas no poder.

Ao aproximarmos essas concepções à nossa problemática, as seguintes questões se põem: O que o discurso que exclui os saberes do professor da escola silencia? Quais as consequências dessa ausência no discurso?

Com base nos pressupostos teóricos por nós utilizados não podemos observar o silêncio senão por efeitos (retóricos, políticos) e

pelos muitos modos de construção de significação. No entanto, podemos compreendê-lo ao considerarmos a historicidade desse silêncio, os processos de construção desse discurso que silencia. Sendo assim, “quando se trata do silêncio, nós não temos marcas formais, mas pistas, traços”. (ORLANDI, 2007, p.46). (grifos da autora).

Historicamente, o processo de produção de conhecimento e de formação de professores fundamentado nos pressupostos do racionalismo técnico conferiu papéis às universidades e às escolas. O papel de local de produção de conhecimento conferido às universidades produziu “lugares empíricos” para os sujeitos responsáveis por esta produção, que resultou em “imagens” desses sujeitos. Do mesmo modo, “imagens” dos sujeitos da escola foram construídas a partir do papel designado à mesma, de local de aplicação do conhecimento produzido pela universidade. As projeções dessas “imagens” construídas a partir dos “lugares dos sujeitos” resultaram nas posições que os sujeitos ocupam no discurso. Essas posições, por sua vez, funcionam no discurso constituindo-o.

Nesse sentido, ao analisarmos o discurso que silencia sobre os saberes do professor da escola devemos considerar os mecanismos de funcionamento que atuam em sua produção. Quando o sujeito fala, o faz de “certo lugar” cuja projeção de sua imagem lhe confere “certa posição”; do mesmo modo, quando ele silencia, no caso sobre os saberes dos professores da escola, impede que este ocupe “certo lugar”, tornando impossível a formação e projeção de sua imagem, e conseqüentemente, tira-lhe “certa posição”. Considerando que as palavras significam diferentemente de acordo com a posição que o sujeito ocupa no discurso, “sem posição” (no caso do professor da escola), suas palavras não significam. Esse silêncio que aqui nos referimos não é um fato consciente daquele que fala, mas um fato discursivo produzido a partir de determinadas formações discursivas, que nas palavras de Orlandi:

...constituem as distintas regiões para os sujeitos. As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as

diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. (ORLANDI, 2007, p.20).

Essa ausência naturalizada do professor da escola e de seus saberes na formação do futuro professor constitui discursos produzidos pela academia que os ignoram e silenciam com relação a eles. Como podemos exemplificar nesse fragmento relacionado ao momento de planejamento durante o estágio desenvolvido na universidade:

... trabalhamos a elaboração e o desenvolvimento de projetos para o ensino de química. Sugerimos que escolhessem uma temática relacionada aos problemas que foram identificados durante o período em que interagiram na realidade escolar... (SILVEIRA et al. 2006, p. 4).

Formado também nessas bases, o professor da educação básica constrói seus sentidos; muitas vezes se vê ausente nesse processo, assume sua posição, e conseqüentemente, o papel que o colocou no silêncio. Um silêncio que “não é vazio, ou sem sentido”. (ORLANDI, 2007, p. 68). Como já falamos anteriormente, ele significa.

Um novo discurso produzido a partir da valorização da prática na formação inicial do professor surge marcado pela necessidade do desenvolvimento dos “saberes da prática” nesse processo. Esse movimento que aparece refletido na produção bibliográfica da área aproximou o licenciando do ambiente escolar, mas não significou necessariamente uma aproximação do professor da universidade a esse meio, nem uma maior interação com o professor da educação básica. Tampouco, significou grandes mudanças no papel desse profissional durante o ECS, ou na valorização de seus saberes.

A “presença” do professor da escola nesse processo é muitas vezes, caracterizada pela construção de “novos sentidos” por parte dos licenciandos sobre o professor e as atividades desenvolvidas por ele no ambiente escolar. Via de regra, o professor “não fala” e seu saberes não são valorizados, inclusive por ele, que também se exclui do processo. Suas concepções e ações servem sim, na maioria das vezes, como fonte

de dados para reflexão crítica sobre a prática e para a elaboração de projetos de pesquisa pelos professores orientadores de estágio das universidades e seus licenciandos fora do ambiente escolar, fomentando os discursos da educação, e não raramente, contribuindo para o distanciamento entre essas instituições.

Ao nosso olhar, vislumbrar a aproximação e a coparticipação das universidades e das escolas bem como de seus profissionais na formação de futuros professores depende de uma mudança de postura dos profissionais que atuam nessas instituições. Tal modificação passa pela necessidade de questionamento e (re)construção de sentidos acerca do modelo de produção do conhecimento, fundamentado no racionalismo técnico, duramente criticado na literatura especializada e cujos princípios ainda predominam na estruturação dos cursos de formação docente.

A construção de novos olhares para velhas questões passa não somente pela escola como (co)formadora de professores, nem somente pelo professor da escola que deve se reconhecer nessa posição de formador de professores, mas também, pelos professores formadores de professores das universidades, que precisam repensar formas de interação nos estágios, que priorizem a voz desses docentes. Esse é um caminho que nos parece viável para a ruptura de uma situação que, a nosso ver, tem uma trajetória circular, qual seja: o licenciando, inserido no modelo hegemônico dos programas de formação de professores, desconhece os saberes específicos que se desenvolvem na prática e, ao olhar a escola e o profissional que nela atua, silencia o docente da educação básica, formado nessas bases. Já num futuro próximo poderá atuar como professor na escola e receber professores em formação; em sua atuação, provavelmente, silenciará e será silenciado em relação aos seus saberes, contribuindo para manutenção desse ciclo que influencia no histórico distanciamento entre a universidade e a escola, e mantém o modelo de formação em nosso país.

Esse é um quadro generalizado da formação docente em nosso país. No entanto, é certo que muitos professores das licenciaturas e

também aqueles que recebem estagiários nas escolas, rompem esse ciclo, ao desenvolverem uma prática na qual se estabelece uma relação permeada pela interlocução e pelo reconhecimento da diversidade de saberes que compõem a docência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal, Porto Editora. 1996.

AROEIRA, K. P. Saberes e Estágio Supervisionado: Possibilidades e Desafios na Ação Colaborativa entre a Universidade e a Escola. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Necessidade e Motivo numa Experiência de Formação para a Docência em Biologia. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

BARICHELO, M. R. de A. et al. A Formação de Grupos de Trabalhos (GTs) na investigação da tutoria escolar no estágio curricular supervisionado. **Relatório do Projeto COTESC**. Santa Maria. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena**. Resolução CNE/CP1/2002. 2003. <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/11/2009.

CASSIANI-SOUZA, S. C.; PAULA, G.S.; COELHO, F.; RAMOS, M.; SILVÉRIO, L.; TRÉZ, T. Os novos estágios curriculares: estudos sobre as possibilidades e limites em escolas de Florianópolis. In: **Atas do IX Encontro Perspectivas Ensino de Biologia**. 2004.

CASSIANI-SOUZA, S. C.; PAULA, G.S.; GIRALDI, P. M.; Concepções e práticas de professores de biologia sobre o estágio curricular supervisionado: uma ferramenta importante para a formação inicial. In: **Atas do XV Congresso de Leitura – II Seminário de Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente**. Campinas, 5-8 de jul., 2005.

CASSIANI-SOUZA, S.; PAULA, G.S.; ZIMMERMANN, N.; SCHMAL, A. V.; GIRALDI, P. Estudos sobre as possibilidades e limites dos estágios curriculares na formação de professor de biologia. In: **Atas do XIII**

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Porto Alegre – RS. 2006.

DORNELES, C. I. R. O estágio como uma estratégia de investigação das práticas pedagógicas dos alunos do curso de educação física da UNIJUÍ. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006

FERREIRA, S. C. Articulações entre universidade e escola básica: Em construção os projetos de Prática de Ensino. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

FIGUEIREDO, A. Escola Básica e Universidade – Um Projeto de Inclusão com a Prática de Ensino. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

FIGHERA, A. C. M. e GODINHO, A. C. F. Reflexão sobre a Experiência Docente: Produção de Saberes a partir dos Estágios Supervisionados em Letras. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

GIANOTTO, D. E. P. Oficinas pedagógicas como atividades de estágio supervisionado na disciplina de Prática de Ensino de Ciências e Biologia. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia.** 2005. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

KIST, L. B.; TERRAZZAN, E. A.; e MARSHALL, L. R. S. A formação de Grupos de Trabalho (GT) no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

LIMA, M. S. L. O Estágio como Aprendizagem da Profissão, Mediado pela Pesquisa. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

LISOVSKY, L. A. A Organização e o Desenvolvimento do Estágio Curricular de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

LISOVSKI L. A. e TERRAZZAN, E. A. (b). O Estágio pré-profissional de biologia nas escolas de ensino médio de Erechim/RS: resultados parciais.

In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

LOCATELLI, A. B. Saberes Docentes na Formação de Professores de Educação Física: Um Estudo sobre as Práticas Colaborativas entre Universidade e Escola Básica. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

MARCONDES, M. I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: GONÇALVES, D.E. *et al.* (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATEUS, E. Aprendizagem colaborativa de professores se inglês: uma experiência de encontro da universidade com a escola. **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

MORAES, R. (a). Os Tutoramentos como espaços de pesquisa e reconstrução de entendimentos de aprender. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

OLIVEIRA, O. B. e TRIVELATO, S. L. F. Prática Docente: O que pensam os professores de Ciências Biológicas em Formação? **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

ORLANDI E. **As formas do Silêncio**. 6ª ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007, 181p.

PIMENTA, S. G.; **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 296p.

QUEIROZ, G. B.; BERNARDO, R. S.; ROCHA, J. R. A modalidade de Interação triádica na formação do professor de física. **Ensenanza de las ciencias**. Vol. Extra. P 1-6, 2005.

RIBEIRO, K. K. L. M. Trajetória Pré-profissional dos Professores e os Saberes Docentes – a Força das Experiências Ligadas às Escolas. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

ROCHA, S. A. R. Estágio Curricular nas Licenciaturas: Possibilidades de Ensino Pesquisa e Extensão. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

ROSITO, B. A.; BERNASIUK, M. E. B.; BORGES, R.R. Metodologia e Prática do Ensino de Ciências: Uma Atividade Integradora. In: **Atas do XIV Encontro nacional da Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 2008

SANTOS FILHO, M. P. Estágio Supervisionado e Formação de Professores no Vale do São Francisco: Dificuldades, enfrentamentos e possibilidades. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

SILVA, A. A. Formação inicial de professores de física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: limites e possibilidades de capacitação para tarefas docentes. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SILVEIRA, D. N. O Estágio e as Possibilidades da Formação na Escola de Educação Básica. **ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M.; WHARTA, E. J. A Escola Campo da Docência e a Universidade na Formação Inicial: Experiências Compartilhadas. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

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

VILELA, M. L.; ALVES, A. C. M.; SALLES, S. E. A Constituição de Coletividades Docentes como Possibilidade Formativa na Prática de Ensino em Ciências Biológicas. **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

WINCH, P. G.; DUTRA, E. F.; SANTOS, M. E. G; TERRAZZAN, E. A. A interação entre a universidade e as escolas de educação básica e o desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

ZANON, L. B.; HAMES, C.; SANGIOGO, F. A. (a) Inserção de reflexão sobre concepções de prática docente em espaços de interação triádica na formação para o ensino de ciências. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores E A Sua Formação**. Lisboa, Publ. Dom Quixote, 1995.